

O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONSTRUÇÃO DA “AUTONOMIA” DO SUJEITO PRODUTOR DE TEXTOS: A QUALIDADE DA MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ESCRITURA

Wellington Barbosa SILVA (UFAL/IFAL)¹

RESUMO: as práticas interativas produzidas no âmbito escolar, sob os mais diferentes ângulos, tem sido objeto de estudo de vários domínios do saber, como a Psicologia, a Pedagogia, a Lingüística ou a Sociologia. Em cada domínio, diferentes expectativas de entendimento de suas propriedades voltam-se à observação dos diferentes sentidos que constituem as interações e as implicações que estas provocam, denunciam e revelam nos diferentes contextos sociais. Nesse contexto, vemos que as diferentes concepções e teorias que norteiam tanto o estudo científico quanto o ensino de Língua Portuguesa, já proporcionaram amplos debates e continuam orientando muitas pesquisas no âmbito escolar, a fim de que possam instrumentalizar os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender língua para questões pertinentes ao desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos, num espaço de construção e apropriação de saberes múltiplos.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação. Produção escrita. Interação.

Da leitura à produção escrita: afinal, pra que serve o texto em sala de aula?

Reconhecemos que nas últimas décadas tem havido um produtivo questionamento entre educadores e linguístas a respeito de uma concepção de linguagem que norteie o ensino de língua portuguesa (leitura e produção de textos) nas escolas. É por isso que a noção de interação e suas implicações com o contexto de aprendizagem vêm sendo preocupação constante das recentes propostas pedagógicas de ensino de leitura/escrita no Ensino Fundamental, uma vez que se busca constatar o grau de compreensão que os professores de língua portuguesa têm demonstrado sobre as concepções de língua, sujeito e ensino que embasam suas propostas didático-pedagógicas e as aplicações que fazem desses conhecimentos à sua metodologia de trabalho.

Notamos dentro desse contexto que a questão das práticas de leitura e escrita é, sem dúvida, um dos fatores que interferem na relação de ensino e aprendizagem em sala de aula e na qualidade da apropriação do saber que aí ocorre, uma vez que vivemos em um contexto educacional que exige necessidades urgentes de reformulação, adaptação e aplicação de novos métodos/técnicas no processamento das informações que circulam em nossa sociedade.

Dessa forma, a perspectiva da linguagem como meio de interação (BAKHTIN, 2000) pode não só representar significativa contribuição ao desenvolvimento de padrões proficientes de comunicação oral e escrita, como favorecer a ampliação do domínio de diferentes práticas de leitura e escrita para a consolidação do processo de ensino e aprendizagem, além de proporcionar o uso de diferentes recursos no desvelamento e na

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas; Professor do Instituto Federal de Educação de Alagoas.

construção de diferentes gêneros textuais, a partir da inserção do sujeito no funcionamento lingüístico e discursivo da língua e da relação que se estabelece com o outro no processo de aquisição e uso da linguagem.

Tentar identificar qual o verdadeiro sentido das interações produzidas na sala de aula em que se dá a mediação do professor num contexto educacional tão heterogêneo é o que buscamos a partir do estudo proposto. E para isso, destacamos para efeito de estudos, os trabalhos de renomados pesquisadores (BAKHTIN, 2000, 2004; VYGOTSKY, 1991, 2005; CERTEAU, 2004, ABAURRE et. al. 2003; ROJO, 2003; KLEIMAN, 2002, 2004) com o objetivo de verificar as diferentes perspectivas com que os temas são abordados, como estes interagem e complementam-se nas práticas de leitura e escrita em sala de aula. Além disso, espera-se que a qualidade das interações tenha a ver, de alguma maneira, com os limites e os alcances da escola enquanto instituição, enquanto espaço de práticas sociais.

Assim, faz-se necessário desenvolver em contexto de sala de aula práticas de leitura e escrita por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção dos diferentes gêneros discursivos, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos e escritos. Ou seja, os contextos de aprendizagem da língua devem se caracterizar como situações significativas de interação entre o aluno, os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem e o próprio professor, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos nas diferentes realidades sociais.

Com isso, esperamos que as atividades de linguagem produzidas pelo professor, na escola, possam orientar o aluno para a definição de interlocutores reais e possíveis, para a reflexão mais profunda sobre os fatos abordados nos textos produzidos, fazendo-lhe intervenções e apresentando sugestões que possibilitem ao aluno ampliar as possibilidades de reflexão e de criação de textos diversos. Ao tempo em que o aluno passa a refletir sobre o uso da linguagem no texto produzido por ele, tende a refletir, também, sobre a linguagem dos textos produzidos por outros.

Nessa visão, o professor deixará de ser um mero repassador de um conhecimento pronto e acabado; a sala de aula deixará de ser o lugar da certeza e passará a ser o espaço da procura do conhecimento, em que professor e alunos passam a ter papel central na construção de conhecimentos sobre o uso e aplicação da língua em praticas sociais diferentes.

A preparação do professor será, nesta perspectiva, de fundamental importância, pois só o conhecimento teórico-prático poderá criar condições de o profissional conduzir os trabalhos de leitura e escrita em sala de aula de forma segura e satisfatória. Portanto, o professor deve ter amplo conhecimento e ter gosto pela atividade que desenvolve para, só assim, conseguir desenvolver um trabalho satisfatório com a(s) criança(s). Esse mesmo profissional deve estar atento às tendências atuais e ser criativo para conduzir de forma produtiva o trabalho com a língua em suas diferentes modalidades. E ser atual não significa esquecer das teorias anteriores, uma vez que essas teorias servem de base teórica à prática atual do educador no ambiente escolar. É importante que o professor estabeleça objetivos e estratégias claras que permitam orientar suas atividades e proporcionar um trabalho mais efetivo com a língua. E assim, acreditamos como Kleiman (2004, p.40) que:

[...] a ação do professor não pode ser diluída, e passa a ser constitutiva, portanto, da relação entre autor e leitor, na qual, além dos interesses e capacidades do leitor jogam um papel importante, os

objetivos da leitura. Nessa dimensão, também, o papel do professor pode ser não o de mediador entre autor e leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução. Do ponto de vista da relação autor-leitor, esquece-se muitas vezes que as dificuldades que o aluno tem para depreender o significado do texto são tão agudas que o papel do locutor se esvazia: o leitor não consegue recuperar nem o quadro referencial proposto pelo autor, nessa dimensão também, o professor pode, pela sua ação no contexto, isto é, ensino de leitura, reestabelecer as condições para a interação.

Definir os objetivos e traçar as estratégias de trabalho, dentro de uma visão coerente com a realidade de seu alunado, faz parte das várias tarefas do dia-a-dia do educador. Este terá como principal papel adequar a sua prática às necessidades da comunidade. Então, ele ajudará o aluno a buscar as ferramentas adequadas para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, o qual pode ser sustentado nas práticas interativas de sala de aula, considerando o contexto social do aluno de forma a proporcionar significativas condições de aprendizagem.

O professor deverá desenvolver junto ao aluno o hábito pela leitura no intuito de permitir que o mesmo possa construir seu conhecimento a partir do contexto em que está inserido, juntamente com os outros indivíduos. Aliás, a companhia dos outros indivíduos faz despertar, segundo Vygotsky (1991) o desejo de aprender, pois esse fato mexe nos processos internos da criança. Além disso, se a linguagem é comum entre as pessoas de uma comunidade, as atividades de leitura e escrita também devem ser adequadas a todos.

Sabemos que a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir com e sobre eles, transformando-os continuamente nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. Assim, se considerarmos que o papel da disciplina de Língua Portuguesa e do papel do professor é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, as abordagens interdisciplinares na sala de aula são essenciais.

Nesse contexto, a ênfase que se busca dar ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os diferentes gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de textos e sentidos.

Para isso, acreditamos que reconhecer a importância das contribuições de diferentes teorias/concepções para o entendimento e o redirecionamento da prática pedagógica é indispensável e deve fazer parte tanto da formação do professor que se encontra em sala de aula, como daqueles que buscam, através de pesquisas, analisarem contextos de ensino e de aprendizagem a partir do uso da língua em diferentes situações de interação social. E é com esse interrelacionamento de teorias que buscamos caminhar rumo ao entendimento do que realmente acontece em sala de aula a partir da leitura de textos, dispensando um olhar especial ao objetivo do professor ao solicitar a produção escrita dos alunos.

A partir deste momento, passamos a apresentar a análise de uma aula de leitura composta por três situações distintas, mas que se relacionam compondo a aula da professora. A análise está centrada em momentos diferentes do trabalho com o texto em sala de aula, já que a professora apresenta certo “ritual” que se divide entre a

apresentação do texto para os alunos, o trabalho de compreensão textual e a solicitação da produção escrita.

Acreditamos que a observância da condução da aula pelo professor e a análise do momento em que ele solicita a produção escrita dos alunos pode contribuir para o entendimento do que realmente acontece em sala de aula nas aulas de leitura e qual o papel do professor neste processo interativo.

A aula foi dada em uma turma de 6º ano (antiga 5ª série) e o texto (VER ANEXO) que serviu como base para a aula da professora que selecionamos foi retirado do caderno de Atividades de Apoio à Aprendizagem do Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR que trabalha com a leitura e produção de textos narrativos. O programa tem como proposta auxiliar os professores no tratamento dos diferentes fatores envolvidos nos processos da leitura e de produção de textos, apresentando uma discussão teórica bastante pertinente para o que se propõe, como também, atividades práticas para serem trabalhadas com os alunos em sala de aula. Vejamos:

MOMENTO 1

(apresentação do texto (ANEXO 04) a ser trabalhado em sala de aula)

PR: Hoje nós vamos trabalhar o texto narrativo. Vamos estudar uma história belíssima que fala de amor. Vocês acreditam no amor?

AL: Sim.

PR: agora, o amor que realmente existe é o amor de quem? De Deus e de nossos...

AL: Pais.

PR: e principalmente da nossa...

AL: mãe

PR: muito bem! Mas como você viu que o amor é lindo, feliz é quem...

AL: ama

PR: Oh! Como estamos! Então isso aqui é um texto, uma narrativa que fala desse amor. E agora a tia quer ver o resultado. É uma atividadezinha, é um texto que vocês vão escrever e depois agente vai ler. Não quero nem saber. Todo mundo vai ler. Aquele que lê um pouquinho arrastado vai ler porque quem lê sabe...

AL: mais.

PR: então a tia quer saber se já pode começar.

AL: pode.

Como um momento de exposição do texto e da temática a ser trabalhada em sala de aula, percebe-se que a professora não trabalha as especificidades do gênero textual, não apresenta, mesmo que de forma expositiva, os elementos constitutivos deste tipo de gênero, nem desenvolve um trabalho de reflexão que propicie aos alunos a utilização de seus conhecimentos prévios sobre o tipo e a temática desenvolvida. Isso porque “o aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1991, p.94).

A professora não reconhece que este momento inicial para o desenvolvimento da leitura é de fundamental importância para despertar nas crianças o interesse e a curiosidade de se ler o texto, de conhecê-lo, de mergulhar nas entrelinhas, nos sentidos e, principalmente, manter um diálogo entre si e o seu autor.

Percebe-se, neste fragmento, que as estratégias discursivas da professora para o trabalho inicial de interpretação textual não permite que os alunos façam descobertas, levantem hipóteses sobre o tema, transcendam os limites do real e desenvolvam com

seus colegas de sala reflexões que os levem a um posicionamento crítico, ou menos ingênuo, sobre o assunto abordado.

O excerto mostra-nos que a professora trabalha dentro da concepção de que a leitura é a simples transcrição do código lingüístico para o caderno e sua conseqüente decodificação.

MOMENTO 2

(Atividades de compreensão textual desenvolvidas pela professora e realizada uma aula após o início do trabalho).

PR: alguém lembra do título do texto?

AL: as lágrimas eternas!

PR: e essas lágrimas eram de quem?

AL: Potyra.

PR: oh! Parece que já fizeram a leitura...

PR: minha gente o texto fala de amor, de ódio, de vinganças, fala de quê?

AL: de amor

PR: o amor existe?

AL: Existe!

PR: e é? Vocês têm certeza?

AL: sim! Não!

PR: o amor existente aqui comprova o quê?

AL: que hoje em dia não existe.

PR: aí você transporta esse amor assim através de que, de que e de quem?

MARCIA: de muitas coisas.

PR: diga aí uma das coisas?

((muito barulho))

PR: o Pedro não cala a boca. O amor existe pra você Pedro? O amor a Deus existe? E a quem mais você deseja amor? Você tem amor?

PEDRO: a minha mãe, ao meu pai.

PR: nem a namoradinha?

PR: Fernanda, o amor existe?

FERNANDA: existe.

PR: olha pra ela! Verdade verdadeira?

FERNANDA: sim.

PR: qual é o verdadeiro amor pra você? É o amor de quem?

FERNANDA: de minha mãe, de meu pai...

PR: muito bem! Então esse texto...

PR: vocês acham que esse texto foi real? Ele aconteceu realmente ou foi só uma ficção, uma imaginação?

AL: foi uma imaginação.

PR: muito bem! Estou me surpreendendo com o Leandro.

PR: olhe, então o título do texto, as lágrimas eternas, essas lágrimas eternas foram lágrimas que acabaram ou lágrimas que ainda continuam?

AL: acabaram.

PR: o que é eterna?

AL: algo que não acaba

PR: então é o verdadeiro amor, o verdadeiro amor de nossa mãe, o verdadeiro amor que nunca se acaba.

PR: e agora a tia vai fazer a leitura da narrativa, que é uma ficção, né? pra depois nós trabalharmos a produção de um texto relacionado às lágrimas eternas de Potyra né? e a gente vai ler agora porque a gente vai mostrar nosso talento ao professor.

PR: olhe, a tia vai ler, vai fazer a leitura, depois a tia vai mandar cada um ler um pedacinho.

CARLOS: eu não quero ler não!

PR: Ah! Você tem que lê, quem lê sabe mais, quem lê é inteligente. Eu sei, o professor sabe, não tem esse negócio de não gostar de ler não!

PR: você vai ler, não é Carlos? Você não vai me decepcionar né? porque é chique, todos somos chiques!

Neste fragmento da aula, podemos perceber que muitas das perguntas feitas pelo professor seguem o paradigma tradicional – o que o texto quer dizer? – deixando os alunos submissos à leitura da professora ou a análises parciais, ignorando o todo do texto. Os alunos continuam expostos a metodologias tradicionais com perguntas cujas respostas já são previsíveis e encontram-se na superfície do texto, subordinados às idéias do professor que se apresenta como “autoridade” e impossibilitando os alunos de construírem criticamente “um” sentido para o texto.

Fica evidente que o excesso de perguntas, cujas respostas já são previsíveis não estão colaborando com o processo de interação verbal que deveria estar perpassando a dinâmica de sala de aula. Embora as atividades realizadas em sala de aula sejam consideradas no ato da interação, muitas não levam os alunos à construção do sentido do texto, pois se encontram presos ao discurso do professor, do livro didático ou até mesmo da escola. E com isso, esquece-se que

A escola deveria ser capaz, também, de aproveitar-se da participação das crianças em diferentes esferas de comunicação verbal externas à escola e dos conhecimentos de gêneros discursivos, orais e escritos, nelas constituídos, trazendo essa variedade de gêneros para o seu interior para trabalhar com eles sem, no entanto, escolarizá-los, tornando-os artificiais e irreconhecíveis como gêneros discursivos. (ABAURRE; MAYRINK-SABINSON; FIAD, 2003, p. 183).

Diferentemente, o que aparece é uma prática pedagógica com uma metodologia que busca sempre direcionar a fala dos alunos, com a finalidade de manter a temática a ser estudada e a conservação de um tipo de interpretação, independente dos demais efeitos de sentidos provocados pelo texto. Alguns trechos revelam, também, a prática tomada pelo professor, de enquanto não conseguir a resposta esperada ou desejada, insistir nos questionamentos até obtê-la, ou seja, até que a interpretação por ele defendida seja dita pelos seus alunos.

As iniciativas realmente partem da professora; é ela quem decide o que será discutido na sala de aula. Além disso, não há partilha regular de turnos entre professor e alunos por se tratar de um diálogo no qual se sobressai, quase exclusivamente, apenas a voz do professor na exposição da temática presente no texto, como forma de controlar os sentidos que são produzidos ou, até mesmo, a situação de sala de aula. Desse modo, esquece-se o princípio básico de que

[...] o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda-se com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de “expectativa” combinadas: a que organiza um espaço legível (uma literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para a *efetuação* da obra (uma leitura) (CERTEAU, 2004, p.266).

Contrária à exposição de Certeau vemos que o uso de algumas expressões no imperativo nos enunciados da professora caracteriza o tipo de interação que não permite a contrapalavra dos alunos, ficando o processo interativo restrito à voz da professora. Do mesmo modo, as questões de “interpretação textual” feitas oralmente pela professora não oferecem nenhuma possibilidade de reflexão para os alunos; parece até que eles não são capazes de raciocinar e criar outras interpretações, de serem sujeitos autônomos.

Com isso, fica claro que as respostas das crianças, em função dos questionamentos da professora, são dadas sempre em coro, e todas repetem as mesmas palavras, o que nos faz indagar sobre qual seria a função dessas atividades no contexto de ensino-aprendizagem e no processo de funcionamento da língua.

Pode-se dizer que as discussões feitas pela professora, neste momento da aula, não oportunizaram aos alunos uma autonomia na construção do conhecimento, já que se percebe ainda nas aulas de leitura e compreensão textual um predomínio do discurso do professor em relação ao discurso dos alunos, além de uma forte dependência às informações contidas no texto didático utilizado em sala de aula, o que mostra uma certa passividade dos alunos no processo.

Sobre essa questão vejamos o que nos diz Kleiman (2004, p.41):

Comenta-se geralmente que uma consequência dessa passividade, produto de um tipo de ação do professor no contexto, é a imposição de uma leitura única, que privilegia ou o autor, ou o professor intérprete do autor, e que leva o aluno a aceitar sem questionar a palavra escrita, em vez de conscientizá-lo de que é possível fazer leituras múltiplas de um mesmo texto. Daí é fácil a falácia de a impossibilidade de se ensinar a leitura, e, conseqüentemente, da inadequação das propostas de ensino de leitura de base analítico-formal, mediante a identificação e seleção prévia de aspectos formais do texto.

O texto é apresentado e trabalhado com ênfase quase que exclusiva na idéia da professora. Em nenhum momento ele é trabalhado nas especificidades do seu gênero e no que ele tem de único. Não se permite que a interpretação do texto vá além de suas marcas mais gerais, na busca de seus significados menos evidentes, num movimento que iria, aos poucos, aguçando o olhar dos alunos para uma leitura cada vez mais sensível e crítica.

Esta prática acaba por não considerar que o trabalho do professor com a linguagem influi no sentido de que, atuando de forma a explicar as dimensões da linguagem enquanto prática social, poderá levar o aluno a construir o seu próprio discurso, desenvolver estratégias comunicativas, e não apenas apreender como lidar com um código lingüístico ou dar respostas prontas e desnecessárias sobre o que está explicitamente posto na materialidade do texto.

Acreditamos que a visão de língua-linguagem e de ensino-aprendizagem que estão subjacentes às práticas pedagógicas do professor têm grande importância no sentido de que determinam o modo como a linguagem será apresentada aos alunos. A reprodução dos modelos tradicionais de ensino, entretanto, parece ser uma constante no contexto da sala de aula observada.

MOMENTO 3

(orientações para a produção textual, realizada na 4ª aula a partir do início do trabalho).

PR: olhem. Prestem atenção. Potyra, as lágrimas eternas fala de amor ela não fala de ódio, certo? Por que o amor é lindo e feliz é quem ama.

PR: agora... é um texto narrativo, é uma ficção. Vocês acham que aconteceu isso com ela?

AL: não.

PR: foi tirado de uma lenda. Agora você vai criar a sua própria produção que fale de amor, você vai criar seus personagens (sem entendimento)

PR: agora vocês vão se reunir em grupos pra fazerem a produção de vocês.

PR: oh! Eu posso explicar o trabalho?

AL: pode.

PR: oh, menino! Hei! Toda vez eu tenho que falar com você!

PR: oh, qual foi o título do texto?

AL: as lágrimas eternas.

PR: as lágrimas eternas. De quem?

AL: Potyra.

PR: vocês fizeram a leitura, agora vão criar outro texto. Vocês têm que criar relacionado à essa leitura que vocês fizeram ontem, entenderam? Comecem pelo título. Eu quero bem bonito!

((os alunos discutem qual vai ser o título do texto))

PR: olhe! Eu mandei vocês trabalharem, não mandei vocês ficarem aí conversando.

PR: olhe. Outra coisa, cada pessoa vai fazer a sua. Ele vai fazer a dele, ele vai fazer a dele e ele vai fazer a dele; cada um vai fazer com títulos dife...

AL: rentes.

PR: eu só reuni pra buscar idéia de um pra passar a idéia pro outro e aí ele criar. Depois que cada um criar a gente vai montar e fazer um texto só. Prestem atenção!

PR: olhe essa produção tem que ter um título, não pode ser uma produção bem pequenininha não. Muito pequenininha não. Agora faz tudo o que você entendeu naquela produção. Você pode desenhar, relacionado àquele título, depois a gente reúne e cada um vai apresentar, certo!? E depois a gente escolhe as melhores pra levar pra coordenação, certo?

PR: pronto. Agora bote a mãozinha pra trabalhar. Qualquer coisa eu estou aqui pra explicar.

É interessante observarmos que a prática pedagógica de produção de textos em sala de aula resume-se, quase sempre, a cobrar dos aprendizes uma história com “começo, meio e fim”, que seja “criativa”, além de ser produzida num espaço de tempo bastante limitado e de, muito raramente, sofrer qualquer tipo de revisão. A produção textual limita-se apenas a dar uma resposta à proposta do professor: contar uma história por escrito, não considerando que a língua é um fato social e que é, portanto, produzida em um contexto que lhe dá sentido.

Trata-se a produção como que um processamento automático. Acredita-se que os alunos de posse de seus conhecimentos cognitivos e meta cognitivos e usando estratégias (neste caso dadas pela professora) são capazes de produzir textos coerentes e coesos (para a escola/professora). E com isso, deixa-se em segundo plano, ou totalmente esquecido, os aspectos discursivos e interativos que se estabelecem entre o sujeito em contexto escolar e que são determinantes para a constituição do texto deste sujeito leitor e produtor de escritura, o que nos faz concordar com Rojo (2003) quando ela diz que as práticas didáticas decorrentes de um “ensino sistemático e meta-(lingüístico, cognitivo) não demonstram eficácia.

Trabalha-se na visão de que somente as informações armazenadas na memória do escrevente são suficientes para o planejamento e a construção do texto, em que estariam de forma simultânea subjacentes a organização das idéias e o estabelecimento de metas para a produção, ou seja, a produção é vista como um conjunto de comportamentos que se mantêm governados por processos cognitivos gerados por esquemas ou conhecimentos armazenados que são ativados para o cumprimento da tarefa (na escola) . E assim, como nos diz Rojo (2003, p 193)

As questões da aprendizagem, da linguagem e do discurso estão fora de questão e, do ponto de vista da escola, tratar-se-ia de instalar e viabilizar *comportamentos* ou *procedimentos* (planejar, editar, revisar etc.), dependentes de conhecimentos prévios que se instalariam, possivelmente, por outras vias e não no próprio processo.

Da mesma forma, a constante preocupação da professora em que se escreva primeiramente o título da produção denuncia uma posição discursiva de leitor que evidencia a necessidade, imposta por uma certa “norma textual” de se especificar qual/quem é a personagem. Supõe-se que a criação do título antecipa o tipo de situação/personagem de que o texto irá tratar, o que nos revela um certo modo de funcionamento do que vem a ser um texto para estas crianças.

Entendemos que a professora, enquanto profissional da educação, é um sujeito ideológico cujas práticas de linguagem são o resultado de um sistema de ensino cuja formação discursiva² determina que ensinar a língua materna é ensiná-la a ler e escrever decodificando e reproduzindo. Contudo, hoje tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder participar de práticas sociais reais e significativas, reconhecendo que os indivíduos estão em uma determinada formação e nela está vinculada sua forma de pensar, de ver e ler o mundo. Assim, o processo de aquisição da linguagem, deve focalizar não só a estrutura/código interno da língua, mas os aspectos sócio-históricos de aquisição de uma sociedade.

Sabe-se que a natureza da interação pedagógica juntamente com os tipos de atividades de textualização realizadas na escola podem contribuir para a aquisição mais

² Concebida por Foucault (1969) ao interrogar-se sobre as condições históricas e discursivas quais se constituem os sistemas de saber e, depois, elaborada por Pêcheux, a noção de formação discursiva representa na Análise do Discurso um lugar central da articulação entre língua e discurso, reconhecendo que o discurso é constituído por um corpus de conhecimento que supunha uma mesma visão das coisas. Não é somente um conjunto de hipóteses, mas também um conjunto de enunciações descritivas que podem se ligar e compor uma espécie de texto interrupto com a possibilidade de se deslocar no tempo.

eficiente do texto escrito mediante a contextualização das práticas e dos gêneros discursivos com os quais opera desde as séries iniciais de escolarização. E assim,

a escola deveria ser capaz, também, de aproveitar-se da participação das crianças em diferentes esferas de comunicação verbal externas à escola e dos conhecimentos de gêneros discursivos, orais e escritos, nelas constituídos, trazendo essa variedade de gêneros para o seu interior para trabalhar com eles sem, no entanto, escolarizá-los, tornando-os artificiais e irreconhecíveis como gêneros discursivos. (ABAURRE; MAYRINK-SABINSON; FIAD, 2003, p. 183).

É o professor quem poderá proporcionar as condições desse uso, pois quando o aluno sabe para quem fala e escreve, num lugar e momento determinados, e por que ele fala e escreve, o significado da linguagem emerge desse uso contextualizado. Não serão exercícios repetitivos e mecânicos em forma de listagens, nem cópias sem finalidades que contemplarão essa dimensão discursiva da linguagem. É trabalhando a linguagem como um todo, na prática com a leitura e a produção de textos, que poderemos chegar ao ponto desejado: o domínio das atividades com a língua (oral e escrita), para que os alunos possam ler e principalmente compreender todo o material escrito disponível, refletir sobre eles e produzir textos significativos.

O professor precisará reconhecer que a leitura e a escrita não são atividades em si mecânicas, são produtos resultantes de diferentes competências e habilidades (decodificação, seleção, antecipação, argumentação, inferência, verificação etc.). Mais do que ter um domínio da língua-padrão, o leitor e/ou produtor de textos deve incorporar as dimensões discursivas, incluindo desta maneira os interlocutores, as relações que existem entre eles, as condições sócio-históricas de produções reais dos textos, as intenções e especificidades de cada texto. Daí a necessidade de o professor proporcionar situações em os alunos possam ampliar suas capacidades de uso da língua e adquirirem outras que não possuem em situações lingüisticamente significativas. Isso porque “com o auxílio de uma outra pessoa (o professor), toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2005, p. 129)

Uma prática escolar baseada nesses princípios deverá, necessariamente, considerar o sujeito ativo e interativo no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações do exterior, além de considerar também a importância da intervenção do professor e, finalmente, as trocas efetivadas entre as crianças, pois “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2005, p. 129-130).

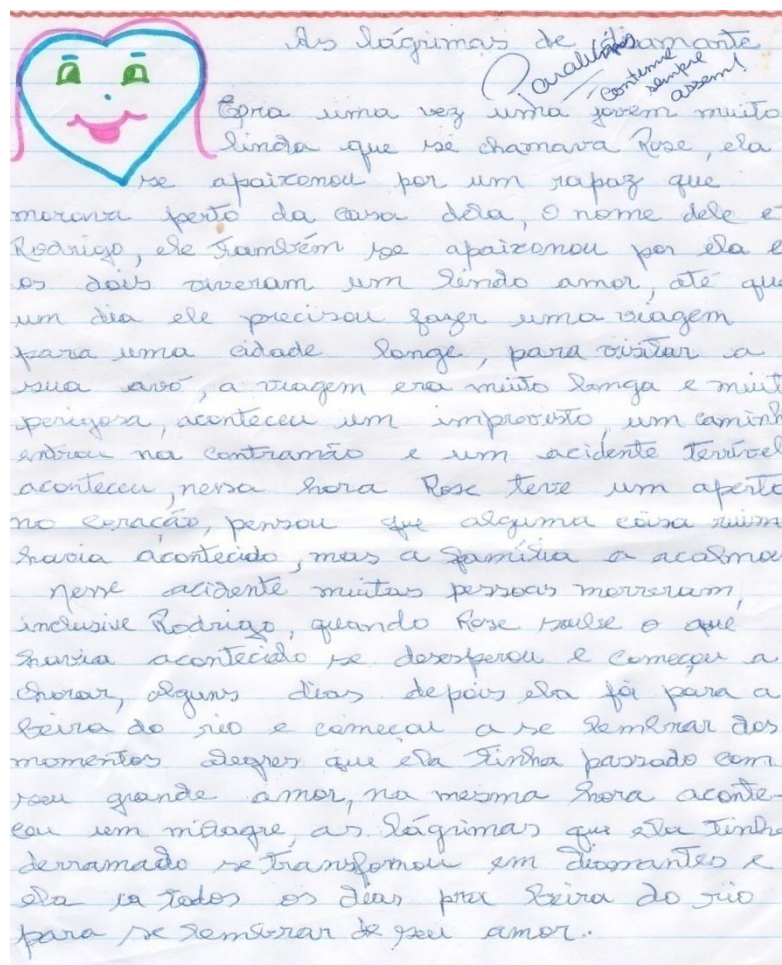
Depreendemos da discussão posta que, nos limites de uma perspectiva lingüístico-discursiva, o processo de leitura e produção textual só é possível de ser compreendido na relação do sujeito com a linguagem.

Em sala de aula, é fundamental criar oportunidades para que os alunos trabalhem textos que exemplifiquem diversas situações de comunicação, em que dialetos e registros diferentes se apresentem para a sua reflexão e discussão e como ponto de partida para a produção de textos igualmente diversificados.

A partir dessas reflexões, passemos a observar como as práticas de mediação da professora e as orientações propostas aos alunos durante a leitura e produção textual se apresentam nas suas escritas e nas observações feitas pela professora durante a análise e/ou correção dos textos.

Para a análise foram selecionados dois textos produzidos em contexto de sala de aula a partir da leitura e discussões do texto de Potyra nos quais podemos identificar alguns movimentos na escrita das crianças que revelam tanto um “aprisionamento” à proposta do professor quanto uma ruptura ao que é colocado ou dito em sala de aula. A escolha deveu-se ao fato da professora considerar o **texto 1** como excelente e não aceitar o **texto 2**.

TEXTO 1



AS

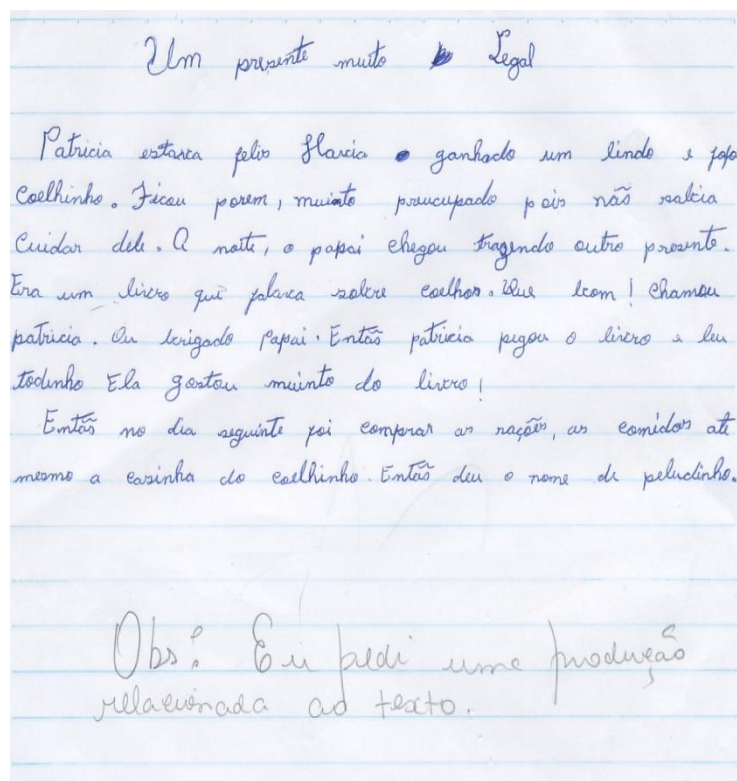
LÁGRIMAS DE DIAMANTE.

ERA UMA VEZ UMA JOVEM MUITO LINDA QUE SE CHAMAVA ROSE, ELA SE APAIXONOU POR UM RAPAZ QUE MORAVA PERTO DA CASA DELA, O NOME DELE É RODRIGO, ELE TAMBÉM SE APAIXONOU POR ELA E OS DOIS VIVERAM UM LINDO AMOR, ATÉ QUE UM DIA ELE PRECISOU FAZER UMA VIAGEM PARA UMA CIDADE LONGE, PARA VISITAR A SUA AVÓ, A VIAGEM ERA MUITO LONGE E MUITO PERIGOSA, ACONTECEU UM IMPROVISO, UM CAMINHÃO ENTROU NA CONTRAMÃO E UM ACIDENTE TERIVEL ACONTECEU, NESSA HORA ROSE TEVE UM APERTO NO CORAÇÃO, PENSOU QUE ALGUMA COISA RUIM HAVIA ACONTECIDO, MAS A FAMILIA A ACALMOU.

NESSE ACIDENTE MUITAS PESSOAS MORRERAM, INCLUSIVE RODRIGO, QUANDO ROSE SOUBE O QUE HAVIA ACONTECIDO SE DESESPEROU E COMEÇOU A CHORAR. ALGUNS DIAS DEPOIS ELA FOI PARA A BEIRA DO RIO E COMEÇOU A SE LEMBRAR DOS MOMENTOS FELIZES QUE ELA TINHA PASSADO COM SEU GRANDE AMOR, NA MESMA HORA ACONTECEU UM MILAGRE AS LÁGRIMAS QUE ELA TINHA

DERRUBADO SE TRANSFORMOU EM DIAMANTES E ELA IA TODOS OS DIAS PRA BEIRA DO RIO PRA SE LEMBRAR DE SEU AMOR.

TEXTO 2



PATRICIA ESTAVA FELIS HAVIA GANHADO UM LINDO E FOFO COELHINHO. FICOU POREM, MUITO PREOCUPADO POIS NÃO SABIA CUIDAR DELE. A NOITE, O PAPAÍ CHEGOU TRAZENDO OUTRO PRESENTE. ERA UM LIVRO QUE FALAVA SOBRE COELHOS. QUE BOM! CHAMOU PATRICIA. OU BRIGADO PAPAÍ. ENTÃO PATRICIA PEGOU O LIVRO E LEU TODINHO ELA GOSTOU MUITO DO LIVRO!

ENTÃO NO DIA SEGUINTE FOI COMPRAR AS RAÇÕES ATÉ MESMO A CASINHA DO COELHINHO. ENTÃO DEU O NOME DE PELUDINHO.

Pode-se perceber que no texto 1 o aluno apresenta em sua produção um princípio de unidade bastante propagado pela prática de alguns professores e por um paradigma que ainda está bastante presente nas escolas que é o de produzir um texto com começo, meio e fim, que seja criativo, que não tenha erros ortográficos, que respeite a paragrafação, a pontuação, as concordâncias etc. Observa-se que o aluno obedece rigorosamente as orientações da professora e a proposta de produção que ela estabelece. Mesmo se criando personagens diferentes e situações espaços-temporais distintas das que apareceram no texto trabalhado em sala de aula, num processo em que se apresentam formações discursivas diferentes na constituição do texto pelo aluno, ainda

fica evidente que o mesmo continua preso ao discurso pedagógico-autoritário da professora não conseguindo transcender ou libertar-se do que é imposto por ela.

A criança permanece presa a um modo de funcionamento da linguagem onde o que realmente importa é o simples controle da estrutura e das relações morfológicas, sintáticas e semânticas na constituição do texto, além do domínio e uso de conhecimentos metalingüísticos necessários à sua organização.

Fica claro, a partir da observação colocada na produção do aluno (parabéns continue sempre assim) que a submissão dele tanto ao gênero quanto ao que é exigido pela professora é o que justifica a boa qualidade de sua produção escrita e sua posterior promoção. O sujeito não consegue ultrapassar os limites do que é posto e do que vem, por décadas, se difundindo na escola. E assim, levando em consideração as condições de produção do sujeito, chega-se à conclusão que o escrevente produz seu texto para atender a solicitação da professora, para “agradá-la.”

A análise mostra que o discurso que atravessa a história parece guiar-se por uma normatividade escolar com o qual o sujeito está identificado, praticamente durante todo o tempo, dentro e fora da escola. As relações entre as palavras e o discurso pedagógico parecem moldar o princípio de unidade com o qual os discursos se submetem. Essa submissão atua, necessariamente, através do interdiscurso (a memória discursiva) e o intradiscurso (o dito), ambos presentes e inseridos no processo de produção do texto.

Quando relacionamos o texto 1 ao texto 2, percebemos que as crianças estão envolvidas em diferentes movimentos que articulam um conjunto de enunciados que fazem parte de sua memória e de sua historicidade, e que a partir das relações entre os textos e suas articulações com as formações discursivas, é que são produzidos os diferentes sentidos.

No texto 2, pode-se observar que o aluno também tem conhecimento de unidade textual. Seu texto apresenta início, meio e fim e se organiza dentro dos preceitos do que se espera, enquanto estrutura, pela escola. Contudo, analisando a temática abordada na sua produção, fica visível que o aluno escapa ao que foi proposto e “solicitado” pela professora e consegue criar um texto que se afasta completamente daquele que foi trabalhado em sala de aula e que, naquele momento, estava servindo de parâmetro para as produções que seriam feitas.

O aluno, no processo de criação, mergulha num imaginário e deixa-se levar pelo conjunto de discursos e situações que, no momento, eram mais significativos para ele, trazendo todos esses conhecimentos para se fazerem presentes e dialogarem no texto. Desse modo, reconhecemos que o efeito de sentido que vai se produzindo em um texto está a todo tempo no que vem antes e no que é escrito depois.

É notório que o aluno está imerso num funcionamento de linguagem diferente do que foi visto no texto 1 e que o resultado dessa imersão é a ruptura, a quebra do paradigma imposto pela professora em sala de aula. Essa ruptura faz parte um funcionamento muito mais complexo, onde as relações estabelecidas entre o sujeito e os sentidos que são produzidos não restringem, mas abrem outras possibilidades de significação. O aluno rompe com o movimento circular que os efeitos do universo discursivo dos contos de fada provocam e que ainda são tão solicitados / utilizados pelas crianças em suas produções e introduz uma forma de estabelecimento de unidade, de coerência menos dependente ao que é exigido pela professora.

É importante observar que o texto rompe com o linear, com o previsível e que as relações estabelecidas durante o processo e presentes no produto final apontam para uma autonomia relativa em que os indícios desse movimento estariam relacionados aos

efeitos de sentido que são tomados, tecidos pelo sujeito, apesar de certa determinação do discurso pedagógico.

Fato importante a ser explicitado aqui é a observação feita pela professora (*Eu pedi uma produção relacionada ao texto*) presente no final do texto e que vem denunciar sua postura e as concepções que norteiam sua prática com o ensino da língua. Um posicionamento de rejeição, que justifica a posição assumida por ela diante do texto do aluno de não aceitar, de não reconhecer como significativo uma criação que foge as suas determinações, ao mesmo tempo que desconsidera os deslocamentos que permitem romper com o “mesmo”, com o previsível na construção e/ou ressignificação dos sentidos esperados.

Depreendemos da discussão posta que, nos limites de uma perspectiva lingüístico-discursiva, o processo de produção de texto só é possível de ser compreendido na relação do sujeito com a linguagem.

Em função disso, cabe-nos indagar sobre que tipos de atividades os alunos são introduzidos na língua e como se apresenta este objeto no contexto escolar, assim como o verdadeiro objetivo dos professores ao solicitarem as atividades de leitura e produção textual.

Considerações finais

Tratar de um tema já tão amplamente discutido por pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas do conhecimento foi, sem dúvida, de uma responsabilidade e, ao mesmo tempo, de uma satisfação muito grande para nós que, mesmo diante das dificuldades inerentes ao processo de construção deste trabalho, buscamos o entendimento de aspectos que, indissolivelmente, são fundantes e perpassam as práticas de leitura e de escrita na escola.

Em função das temáticas abordadas neste trabalho, percebemos que a interação entre os sujeitos perpassa o ambiente da sala de aula pesquisada. Contudo, vimos que esta interação pouco favorece a troca de experiências e de conhecimentos entre os participantes, pois muitas vezes a voz do professor se sobrepõe de forma impositiva³ às vozes dos alunos.

Reconhecemos que é papel do professor, no início de qualquer processo de aprendizado, orientar, direcionar, guiar a construção do conhecimento dos alunos. No entanto, ele precisa ter a consciência de que não deve nem pode controlar sucessivamente as possibilidades de aprendizagem individuais de seus alunos, pois eles precisam, em determinados momentos de sua vida, caminhar por si sós, quer seja na aquisição de novos conhecimentos, quer seja no aprimoramento dos conhecimentos já adquiridos.

A análise desenvolvida a partir da aula de leitura que foi observada mostrou que, mesmo com suas limitações, a professora apresentou uma preocupação constante com os alunos, no sentido de que eles participassem e desenvolvessem as atividades que lhes eram propostas. Com isso, reconhecemos que a professora, mediante a função que assumiu em sala de aula, buscou mediar o processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, as observações feitas permitem-nos afirmar que os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula, mesmo com suas deficiências, conseguiram ser dialógico e polifônico, no sentido bakhtiniano (BAKHTIN, 2000, 2004). Professoras e alunos

³ A imposição aparece no sentido de se restringir a construção dos possíveis sentidos do texto pelos alunos.

estabeleceram interações assumindo papéis diferenciados, característicos da cultura escolar.

Sabemos que a postura assumida pela professora pode ser o reflexo de sua história enquanto leitora. História que se faz presente em nossas salas de aula e que determinam o modo como as aulas de leitura são desenvolvidas.

Os dados analisados permitem-nos apontar para a necessidade de a professora refletir sobre o seu discurso e as estratégias que desenvolveu na atividade de leitura em sala de aula, a fim de verificar se são claras e atendem aos objetivos da aula de leitura, pois acreditamos que cabe ao professor provocar a participação dos alunos, atrair e manter a atenção deles, incentivá-los a falar e, especialmente, motivá-los a participar ativamente do processo de ensino e de aprendizagem.

Em síntese, o conjunto de dados demonstrou que a condução da aula feita pela professora constituiu-se um fator fundamental para determinar a natureza da interação entre alunos – texto – professor, e do conhecimento construído nessa relação. Da mesma forma, vimos que o professor que trabalha com a leitura em sala de aula deve atender a uma premissa básica: ele tem que ser, antes de qualquer coisa, um bom leitor-mediador.

Referências

ABAURRE, et all. Em busca de pistas. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. & M. L. MAYRINK-SABINSON (Eds.) **Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2004.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 9ª edição, 2004.

ROJO, Roxane Helena R. “Revisitando a produção de textos na escola”. In: Glayds ROCHA & Maria da Graça VAL (orgs.) (2003) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte, CEALE; Autêntica Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.