

PROCEDIMENTOS DE LEITURA E ESCRITA NA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

*Renilson José Menegassi

RESUMO: O artigo reflete sobre os procedimentos de leitura e escrita envolvidos na sala de aula, a partir da noção de interação constituída entre o texto, o professor e os alunos, exemplificando-se com texto produzido por professor, demonstrando que este aborda um procedimento intermediário que não se instala como tradicional, nem como sócio-interacionista.
PALAVRAS-CHAVE: Leitura; escrita; professor; interação.

ABSTRACT: The article analyses the reading and writing procedures in classroom, from the notion of interaction among the text, teacher and students, presenting text –example produced by teacher, demonstrating, thus, that his approach is an intermediary procedure that fits neither the traditional nor the social-interaction approach.

KEY-WORDS: Reading; writing; teacher; interaction.

O tema do trabalho

O trabalho com a leitura e a produção de textos em sala de aula é um tema de interesse da Lingüística Aplicada, envolvendo uma série de características que vão da interação estabelecida entre os atores desse processo – texto, professor, alunos – à avaliação do produto final, o texto produzido pelo aluno. Necessariamente, não se marca um trabalho de produção de textos sem essa interação, muito menos produz-se textos sem o seu princípio. O que pode surgir, neste caso, é um texto denominado por Geraldí (1993, 1997) de redação, produto verbal-escrito de interesse meramente avaliativo e escolar, com vistas a cumprir as exigências formais do professor.

Neste espaço, reflete-se sobre os procedimentos de leitura e escrita envolvidos na sala de aula, a partir da noção de interação constituída entre os atores mencionados, que permitem configurar uma relação profícua de produção de textos orais e escritos, visando à noção de que a escrita é sinônimo de trabalho, como marca Fiad & Mayrink-Sabinson (1991). Assim, para atingir o objetivo, são delineadas reflexões sobre interação, leitura e produção de textos em sala de aula, exemplificando-se com pesquisa em

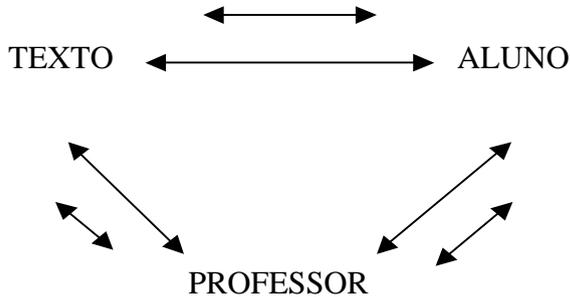
andamento junto à Universidade Estadual de Maringá, sobre o tema e analisando-se textos produzidos sob a perspectiva do que a escola hoje pratica como interação; posteriormente, são comentados os procedimentos adequados à abordagem aqui defendida, para exemplificar com texto produzido por professor a partir dessa referência.

A interação em sala de aula a partir da abordagem de textos

O trabalho com a produção de textos em sala de aula parte do princípio da interação tríplice que há entre o texto de apoio, o aluno e o professor, invariavelmente os três atores ali delimitados. Essa interação, pressuposta pelo sócio-construtivismo como sendo mediada pelo professor, leva a efeito a produção de sentidos que se estabelece entre o aluno (no caso, o leitor) e o texto, a partir de diálogos desencadeados pelo professor.

Essa relação pressupõe que “a interação, na sua essência, parte, portanto, da idéia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes” (Leffa, 2003, p. 175), isto é, o texto produz mudanças no aluno e no professor; o alunos produz mudanças no texto e no professor; este produz mudanças no aluno e no texto. Não que se delimite aqui que as mudanças sejam visíveis, ao contrário, seus aspectos cognitivos podem ser observados a partir das discussões que se processam da interlocução que se estabelece entre os três participantes. Se essas interações forem orientadas na direção de se produzir novos sentidos, sempre pela mediação do professor, e não de sua simples interferência, certamente o aluno aprende e desenvolve estratégias que lhe possibilitem trabalhar com o texto, sem necessariamente ter receio de produzir mudanças em seus pensamentos e atitudes. Na visão de Leffa (2003, p. 176), “uma mudança que não se restringe a apenas um dos elementos do processo, mas que afeta todos os participantes”.

Numa representação esquemática, pode-se ter a interação em sala de aula assim delimitada:



A interação se estabelece em aspectos diferentes para cada um dos participantes, formando um conjunto harmônico. As setas menores, externamente marcadas, representam a interação marcada pela idiossincrasia, momento em que cada participante interage individualmente com outro, sem interferências. As setas internas e maiores, esquematizam a interação dos participantes, marcando o dialogismo através das duplas pontas, representando o diálogo que se estabelece entre o aluno e o texto; o professor e o texto; o professor e o aluno. Essa interação parte do princípio de que o professor, na ponta inferior do triângulo, porta-se como um mediador do diálogo, não como um condutor de leitura.

Assim, na visão aqui discutida, a interação mediada pelo professor ocorre a partir de alguns princípios:

- a) o professor estabelece uma interação com o texto, produzindo seus sentidos;
- b) o professor estabelece uma interação com o aluno, tentando levá-lo a produzir sentidos para o texto, porém sem demarcar qual é o seu, ao menos explicitamente (considerando-se a subjetividade da linguagem);
- c) o texto apresenta seus significados ao leitor-professor;
- d) o professor suscita discussões com o aluno, a partir do texto, para possibilitar que o aluno dialogue com ambos, estabelecendo o critério básico da interação;
- e) o professor não se interpõe entre o texto e o aluno, servindo como modelo de leitura e como mediador para a construção dos sentidos do texto;
- f) o professor atua na mediação do aluno à sua própria produção de sentidos.

Essa postura inverte a tradicional visão de que o aluno torna-se um reproduzidor do texto do professor, ensinando-o a responder somente aquilo que o professor quer ouvir, ou nas palavras de Geraldi (1993, p.156), “a participação em diálogos como estes, na medida em que vivenciados pelos alunos, vai-lhes ensinando: só se responde quando se tem a resposta que a professora quer.” Ao se estabelecer a interação como princípio de trabalho com o texto em sala de aula, não se deixa de ter consciência das diferenças existentes entre os três participantes do processo descrito, pelo contrário,

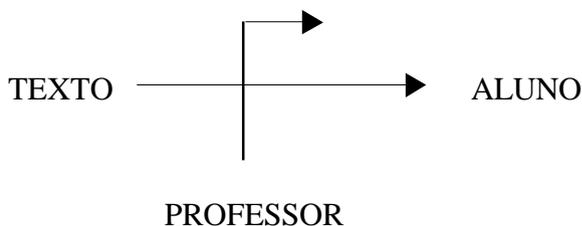
no que se segue não se pretende “abolir” a assimetria própria do discurso ensino-aprendizagem, mas *relativizar* as posições que têm sido aprofundadas pela escola, recuperando a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento. As contribuições do professor, tão contribuições quanto as dos alunos, serão, dependendo do tópico, maiores ou menores. Não lhe cabe “responder” ou “sonegar” informações de que disponha, sob pena de continuar a se anular como sujeito. Sua atitude, no entanto, em relação ao conhecimento, é que muda: as respostas que conhece, por sua formação, (que não é apenas escolar, mas que está sempre se dando na vida que se leva), são respostas e não verdades a serem “incorporadas” pelos alunos e por ele próprio (Geraldi, 1993, p. 160).

Ao interagir com o texto, o professor acaba por apresentar ao aluno sua leitura e, conseqüentemente, altera o texto, a partir da produção de sentido que lhe confere, alterando também a visão do aluno sobre sua própria leitura, já que, em virtude da autoridade constituída do professor (Geraldi, 1993), em sala de aula, o discurso deste torna-se o discurso que o aluno “deve reproduzir”. Infelizmente, essa visão é ainda muito comum e corrente.

No caso da produção de textos em sala de aula, o objeto citado por Geraldi pode ser dividido em três: a) o texto de apoio que o professor apresenta ao aluno para iniciar o processo de produção textual; b) a leitura desse texto, a partir da visão do professor; c) o texto produzido pelo aluno. Nesse sentido, as contribuições do professor tornam-se maiores do que as do aluno, servindo-lhe, inclusive, de modelo e de interferência no texto produzido.

É certo que a unilateralidade de leitura demarcada nesses momentos de produção de textos se dá em virtude das concepções de leitura que estão arraigadas no professor e no aluno. Kleiman (1993, p.23) aponta três concepções identificadas nos professores: a) a leitura como decodificação; b) a leitura como avaliação; c) a leitura autoritária. Esta última demarca o sentido aqui discutido. Nela, há apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada, determinadas pelo professor e, como demonstrou Ritter (1999), realizada, na verdade, pelo livro didático. Na mesma direção, Dell’Isola (1996, p. 72-3) comenta que as condições de leitura na escola acabam sendo configuradas pelo sistema social, no qual a escola se enquadra como uma de suas instituições: “faz-se conveniente saber ler, ou seja, ter-se sujeitado à alfabetização, isto é, ao modelo de leitura que prevê uma única possibilidade de compreensão do texto, tomando-se por padrão ideal leitura produzida pela classe dominante”, sendo que o professor, na sala de aula, é o representante da classe dominante.

Essa noção autoritária de leitura leva à produção de sentido unilateral na sala de aula, estabelecida pelo professor na interferência da relação texto-aluno:



Nessa perspectiva, o professor não se coloca como mediador, mas sim, como interferente entre o texto e o aluno, deixando-lhe evidente o seu posicionamento e o que quer encontrar na leitura e no texto produzido pelo aluno.

Para romper com esse paradigma, uma abordagem que se mostra pertinente é aquela que parte do princípio da interação estabelecida em sala de aula, aqui apresentada.

O professor e a produção de texto na sala de aula

A conduta de produção de texto em sala de aula, nos moldes da escola brasileira atual, pode ser caracterizada em três posições: a) aquela que conduz o aluno a reproduzir no texto escrito a visão unilateral do professor – mais comum ao modelo tradicional; b) aquela que leva o aluno a colocar-se como sujeito na produção, tendo o professor como mediador de um processo que resulta num trabalho ativo de conhecimentos (BRASIL, 1997); c) aquela que está em desenvolvimento de postura pedagógica, que se alardeia “interacionista”, mistura práticas de leitura e escrita que resultam num texto final com modelo de redação, nas perspectivas discutidas por Geraldi (1993 e 1997). Dessas posições, discutem-se aqui as duas últimas.

A caracterização da segunda posição foi evidenciada na seção anterior. Já a terceira postura leva a um questionamento no mínimo interessante: por que o professor emprega procedimentos diferenciados na abordagem com o trato textual e ao final conduz o aluno à produção de uma redação? Sua resposta perpassa por várias reflexões. A primeira refere-se à sua formação durante a graduação, no curso superior.

É prática corrente nos cursos de Letras e Pedagogia a falta de trato com a escrita, mais especificamente, com “o ensinar a ensinar a produção de textos”, envolvidos aqui os procedimentos de leitura e escrita, já que não se configura, neste momento, um desvencilhar entre elas. Durante os anos de formação acadêmica de graduação, o estudante é levado ao estudo de variadas teorias que abordam o tratamento com o texto como base de ensino da língua materna. Contudo, raras são as instituições que levam esses acadêmicos à construção e incorporação de conhecimentos a partir de práticas delineadas especificamente sobre a pedagogia da escrita. Isto significa que os cursos de licenciatura especificados falham na formação de professores de leitura e escrita.

Na verdade, em que momento o acadêmico recebe conhecimentos específicos sobre esses processos e sobre os processos pedagógicos de ensinar a leitura e a escrita? Tomando como base as experiências produzidas na Universidade Estadual de Maringá, pode-se dizer que essa condução ocorre em dois momentos estanques: 1º) na disciplina de Lingüística Aplicada,

quando se discutem as teorias desses processos; 2º) na disciplina de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, quando o aluno deve preparar, oferecer e ministrar cursos de leitura e produção de textos. É possível observar que, nesse modelo curricular estruturalista atual das Instituições de Ensino Superior, não há espaço para o professor ensinar as práticas necessárias e o aluno aprender a desenvolvê-las. É o princípio da inaptidão construída no trato com o ensino da leitura e da escrita.

Outro ponto a destacar, para refletir sobre a questão apresentada, é a noção pedagógica que o professor traz para sua sala de aula a partir das ‘imagens incorporadas no trato com o texto’. Explica-se: ao entrar no mercado de trabalho, o recente professor busca no seu ideal imaginário a figura de um professor que considerou adequado pedagogicamente (aí as noções de bom e ruim são extremamente subjetivas) e tenta reproduzir suas atitudes, consideradas as adaptações, às classes em que trabalha. Além disso, ele também busca práticas em colegas que estão trabalhando em seu meio, para incorporá-las às suas, ainda na construção de um ideal pedagógico.

Entre esses professores estão aqueles que participam de cursos de extensão, especialização e mestrado, buscam novas leituras e teorias que possam subsidiar suas práticas. Ao realizarem essas buscas, esses professores incorporam discursos atuais, os quais, infelizmente, não se traduzem em suas práticas, como bem explicita Benites (2003). Além do mais, os professores, por terem incorporado a inaptidão construída com o trato textual, misturam abordagens teóricas e práticas (não que isto seja negativo, já que o ecletismo teórico se mostra benéfico em profissionais que sabem empregá-los nos momentos adequados), que os levam a conduzir os alunos à produção de uma redação escolar, simplesmente.

Nesse sentido, pode-se afirmar que não há um culpado para o processo descrito. Há, sim, vítimas e vítimas. O professor, por sua mudez construída (Geraldí, 1993), torna-se uma vítima da formação (assim como seus professores de graduação), que leva à sala de aula o mesmo procedimento, formando o aluno – outra vítima – na mesma perspectiva. É o sistema maniqueísta da educação brasileira, que insiste em se mostrar atual, teoricamente, e tradicional na prática.

Um exemplo de procedimento de leitura e escrita na sala de aula

Para exemplificar a discussão sobre os procedimentos de interação em leitura e escrita na sala de aula, esta seção expõe uma pesquisa junto a professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, no Noroeste do Paraná.

Durante o ano de 2003, em encontros mensais, os professores reuniam-se junto ao pesquisador para discutir questões teóricas e práticas sobre leitura e escrita em situação de ensino, voltadas exclusivamente às séries mencionadas. Dentre as discussões, a construção de comandos de produção textual foi um ponto em destaque, tomando por base os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997 e 1998) e de pesquisa apresentada por Menegassi (2003).

Uma das experiências de produção textual apresentada pelos professores é aqui discutida, com o intuito de se refletir sobre o processo de interação construída na sala de aula e as possibilidades de alteração desse processo.

Foi oferecido a uma turma de 4ª série um texto de apoio e um comando de produção de texto que geraram discussões sobre a leitura realizada e, conseqüentemente, a escrita de um texto por parte dos alunos. Eis o texto e o comando, da maneira como foram apresentados aos alunos:

Texto de apoio

Asa-branca

*Quando olhei a terra ardendo,
qual fogueira de são João,
eu perguntei a Deus do céu
por que tamanha judiação.*

*Que braseiro, que fornalha,
nem um pé de plantação.
Por falta d'água perdi meu gado,
morreu de sede meu alazão.*

*Até mesmo a asa-branca
bateu asas do sertão.
Então eu disse adeus, Rosinha,
guarda contigo meu coração.*

*Hoje longe muitas léguas,
numa triste solidão,
espero a chuva cair de novo
pra eu voltar pro meu sertão.*

*Quando o verde dos teus olhos
se espalhar na plantação,
eu te asseguro não chore não, viu,
eu voltarei, meu coração.*

Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.

Comando:

Imagine que a Rosinha escreverá uma carta ao seu esposo relatando a situação real do sertão, incentivando-o a voltar.

O procedimento de leitura do texto junto com os alunos pode ser observado a partir do produto escrito que apresentaram ao professor. Como ensina Geraldi (1996, p. 146), “a preocupação em compreender, nos indícios deixados nos originais, o processo de produção de textos, permite debruçar-se sobre o microcosmos de um texto para formular hipóteses mais amplas”, ou seja, tomando como ponto de partida os textos produzidos pelos alunos, é possível, e perfeitamente viável, levantarem-se hipóteses da interação estabelecida em sala de aula entre o texto de apoio, o professor e os alunos, que se manifestam nos enunciados, “materialmente presentes num texto, [que] resultam de um processo de produção e portanto cada dado é um exemplo deste processo” (Idem, p.147).

O texto de apoio apresenta uma série de informações sobre o êxodo do nordestino brasileiro para outras regiões do país, em virtude das condições precárias de sobrevivência no sertão, deixando para trás sua amada, condicionando a volta ao cair da chuva na região árida descrita. Essa contextualização materialmente é distante da realidade das crianças do Noroeste do Paraná, que têm à sua volta muito verde, água abundante e condições de sobrevivência invejáveis ao sertanejo descrito no texto de apoio. A partir dessa constatação, observa-se que o comando apresentado já conduz o aluno a uma leitura unilateral. A leitura proposta pelo comando, isto é, pelo professor, propõe ao aluno que se coloque no papel de Rosinha (a personagem deixada pelo sertanejo, com características de um adulto), o que já dificulta a transposição de papéis, considerando-se a idade das crianças de 4ª série (9 a 11 anos) e os sexos. Outra proposta é o relato da real situação do sertão nordestino, que é, na verdade, desconhecida pelo aluno, sendo apenas virtualmente definida pela mídia, em especial a televisão, que normalmente apresenta as mazelas da região. Outro ponto a destacar é a necessidade de incentivar o sertanejo a voltar ao sertão.

Consideradas essas questões, observa-se que o aluno da 4ª série deveria fazer uma leitura bem fundamentada a partir de discussões profícuas e interativas em sala de aula, caso contrário a última parte do comando não seria efetivada, pois os argumentos são superficiais e idealizados, apenas.

Foram recolhidos aleatoriamente doze textos produzidos pela turma, sete meninas e cinco meninos. Esses textos permitem interpretar que o professor deixou evidente a unilateralidade da leitura, impondo perspectivas, inclusive demarcadas igualmente em todos os textos. Pelas análises realizadas, pode-se encontrar as seguintes características e informações comuns:

- a estrutura das cartas é idêntica em localização e data : *Santa Isabel do Ivaí, 30/07/2003*;
- o vocativo é o mesmo: *Querido esposo*;
- três informações compõem todos os textos: marca de saudades de Rosinha e seus filhos; convite ao esposo para retornar ao lar; notícias de que choveu no sertão;

- a saudação final divide-se entre meninas e meninos:
4 meninas apresentam a saudação : *Com amor*
3 meninas apresentem a saudação: *Um beijo e um abraço/ de sua família*
5 meninos apresentam saudações diversas: *Um beijo, Um beijo de sua querida esposa, Um grande abraço, De sua querida, Um abraço;*

São exemplos dos textos produzidos e analisados:

1.
Santa Isabel do Ivaí, 30/07/2003.

Querido esposo.

Nós estamos com muita saudade de você. Todos dias nossos filhos ficam falando, eu estou com tanta saudade do pai.

Porque ele está demorando? Vem embora para casa, eu não aguento ficar sem você. Meu amor eu gosto tanto de você que deu coragem de pegar a caneta e escrever esta carta para você.

Olha meu amor chuveu no sertão.

Venha logo que não aguentamos de tanta saudade.

Um beijo de Rosinha.

6.
Santa Isabeu do Ivai, 30/07/2003

Querido esposo

Olha meu querido esposo estou louca de saudade e nossos filhos também, aqui no sertão choveu e as árvores ficaram verdinhas de novo sabe o que seus filhos falam:

- Mãe quando que o pai volta? E eu tenho que mentir para eles, porque eu não sei quando volta então meu querido esposo volta para o sertão para eu não ter que mentir par nossos filhos e para mim.

Estou esperando você meu amor.

Com amor de Rosinha.

Nota-se que a saudação final demonstra-se mais diversificada entre os meninos do que entre as meninas, que, por serem a maioria, empregam somente dois tipos. Isso permite inferir que as meninas são mais afetas às regras unilaterais propostas pelo professor, inclusive na questão da produção de textos. Por outro lado, os meninos, nessa mesma linha de interpretação, demonstram-se menos afetos aos enquadramentos autoritários, ao menos em alguns vestígios, permitindo-se certas criatividades no texto, mesmo que sejam ínfimas.

É evidente que a interação em leitura realizada para o texto *Asa Branca* foi conduzida a um só tipo de interpretação, o que não deixa de ser um tipo de interação, pelo menos aquela que está constituída no ideal pedagógico do professor. Nesse processo, evidencia-se a visão unilateral e autoritária de leitura (Kleiman, 1993; Dell’isola, 1996), em que todos expõem as mesmas informações no texto, como prova de que aprendeu e atendeu ao professor. Em todos os textos, podem-se perceber algumas manifestações além daquelas comuns, que se mostram delimitadas, inclusive, em momentos certos (notícias da chuva e no convite ao retorno), como demonstra o quadro:

Quadro 1 – Levantamento de informações além das indicadas pelo professor.

Texto	Posição no texto	Informação destacada
01	Convite ao esposo para retornar ao lar	<i>“deu coragem de pegar a caneta e escrever esta carta para você”</i>
02	Notícias da chuva no sertão	<i>“as plantas estão começando a brotar e os animais estão começando a voltar para a floresta.”</i>
03	Notícias da chuva no sertão	<i>“o pasto esta verdejante.”</i>
04	Notícias da chuva no sertão	<i>“as plantas estão se reproduzindo, daí da para gente plantar alguma coisa, a asa branca voltou para o sertão”</i>
05	Notícias da chuva no sertão	<i>“as árvores estão verdinhas e também as árvores estão cheias de frutos” “aqui agora não tem mais seca igual tinha antes.”</i>

06	Notícias da chuva no sertão	<i>“as árvores ficaram verdinhas de novo”</i>
07	Notícias da chuva no sertão	<i>“as plantas estão florido e as verduras já esta verdinha” “nossos filhos estão trabalhando, eles ganham R\$300,00 por mês e nos compramos comida para comer.”</i>
08	Saudades finais	<i>“tive coragem de pegar esta caneta na mão para escreve para você.” “agora já está começando a brotar as plantas”</i>
09	Saudades	<i>“Venha para ver os pés de milho floridos, as mandiocas já estao no ponto de comer, as melancias já estão ponto de comer.”</i>
10	No convite ao esposo para retornar ao lar	<i>“Você viu no jornal que aqui choveu? Aqui já mudou, as plantas estão renascendo verdes e sadias, aqui tem muita água comida e frutas. O sertão já está verde como os meus olhos. Tem tantas árvores verdes, num ar limpo e puro.”</i>
11	Notícias da chuva no sertão	<i>“aqui está tudo verde, está tão bonito, volte.”</i>
12	Notícias da chuva no sertão	<i>“as flores, árvores nasceram estão coloridas”</i>

Considerados os levantamentos das marcas de leitura expostas, percebe-se que o discurso do professor permeia todos os textos, o que, na sua opinião, possivelmente é o adequado, pois foi assim que aprendeu e é assim que ensina.

Alterações no procedimento de leitura e escrita

Para levar à reflexão sobre os procedimentos adotados em sala de aula, os professores foram convidados a analisar inicialmente o comando, o texto de apoio e os textos produzidos pelos alunos, chegando aos resultados expostos na seção anterior. A partir das constatações levantadas, iniciou-se o processo de alterações nos procedimentos demonstrados.

Para começar, fez-se uma leitura compartilhada do texto *Asa Branca*, indagando o conjunto de professores sobre a realidade do sertão nordestino e sobre o que efetivamente sabe-se, como morador do Noroeste paranaense, sobre essa condição. As discussões demonstraram que qualquer idéia possível seria apenas utópica ou adquirida através da mídia, no viés que lhe interessa. Após, comentou-se sobre a necessidade de contextualizar a leitura à realidade dos alunos de uma 4ª série. Nesse sentido, discutiu-se com os professores sobre o assunto do texto de apoio, êxodo interno no país, relacionando-o à região Noroeste paranaense, onde estão. A partir dessa constatação, as discussões demonstraram as causas reais de muitos habitantes de Santa Isabel do Ivaí terem mudado da região, em busca de novas oportunidades e condições de vida. Em seguida, levantaram-se os possíveis argumentos que podem ser oferecidos a essas pessoas que realizaram o êxodo a retornar à região. Essa discussão, conforme comentários dos pesquisados, demonstrou-lhes a necessidade de contextualizar suas leituras à realidade regional, para que pudessem ter subsídios pertinentes à produção textual pretendida.

A próxima etapa foi a reformulação do comando de produção de textos oferecido aos alunos. O comando original propunha:

“Imagine que a Rosinha escreverá uma carta ao seu esposo relatando a situação real do sertão, incentivando-o a voltar.”

Nas discussões, os professores propuseram, a partir de Menegassi (2003):

- ✓ Finalidade da produção: incentivar a volta de uma pessoa conhecida a Santa Isabel do Ivaí;
- ✓ Gênero textual: carta;
- ✓ Meio de circulação do texto: correio;
- ✓ Interlocutor eleitor: alguém da cidade que se mudou por causa das condições de oportunidade e de trabalho.

O comando reescrito resultou em:

“Produza uma carta a ser enviada pelo correio, incentivando algum conhecido que foi embora de Santa Isabel do Ivaí a retornar, em virtude da atual situação do município.”

Consideradas as diferenças individuais entre os professores, a maioria optou por expor no comando o interlocutor “parente”, “amigo”, “primo”, “irmão”, “conhecido” etc. Independentemente do interlocutor, as discussões continuaram no sentido de se trabalhar com a etapa do planejamento da escrita.

Nesse momento, os professores levantaram as seguintes informações:

- a) causas do êxodo: falta de oportunidades no estudo, em trabalho e na área social, desenvolvendo-se os vários tipos de êxodos: rural, industrial, comercial etc.;
- b) argumentos de incentivo ao retorno: novas indústrias, novos empregos, curso superior, estabelecimento de novas culturas (abacaxi, soja, arroz, café, laranja, mandioca, fumo, bicho da seda, apicultura, psicicultura, pecuária, avicultura e suinocultura).

Com essas informações à disposição, demonstrando explicitamente o contrário do que se havia realizado pelo professor analisado, os professores passaram a produzir seus textos, efetivando, assim, a interação pretendida entre o texto, os alunos (no caso, os professores) e o professor.

Como era de se esperar, em virtude da condução da pesquisa, os resultados foram adequados, sendo exatamente isso que se espera de uma intervenção pedagógica, como aqui descrita. Para evidenciar a situação de produção de texto, a partir da postura de ação-reformulação-ação sobre a produção de texto, expõe-se a carta apresentada pelo professor que conduziu a produção escrita dos alunos, comentando-se sobre as aproximações existentes entre os textos produzidos, considerando-se o comando reformulado e a experiência aqui relatada.

Santa Isabel do Ivaí, 03/09/2003

Prezada colega Ilda.

É com muito carinho que tirei um instante do meu tempo para escrever-lhe.

Desejo encontrá-la com saúde e vivendo em paz.

Ilda como esta sendo o trabalho como vereadora aí em Giparaná? Olha colega quero lhe dizer que aqui em Santa Isabel as coisas mudaram. Algumas indústrias como fábricas de torneiras, de móveis e outras se instalaram aqui gerando muitos empregos e com isso a economia do município melhor bem.

Na agricultura houve um grande avanço, chegaram alguns catarinenses que trouxeram novas técnicas que foram implantadas na agricultura inclusive na cultura de milho, arroz, abacaxi e mandioca, fazendo aumentar a produtividade.

Para você que gosta de política está na hora de voltar para Santa Isabel, porque os nossos atuais vereadores tem um nível cultural muito baixo, há necessidade de políticos experientes e com uma melhor cultura, com novas idéias para ajudar mudar o rumo de nossa cidade.

Você sabe e gosta de fazer política, portanto venha para concorrer o pleito de 2004.

Um abraço.

J.

O texto produzido está assim estruturado:

1º§: Saudação inicial;

2º§: Demonstração de carinho ao interlocutor;

3º§: Votos de saúde e paz ao interlocutor;

4º§: Questionamento sobre o trabalho atual do interlocutor; informações sobre as alterações econômicas em Santa Isabel–atualização das informações;

5º§: Informações sobre as alterações da agricultura em Santa Isabel – atualização das informações;

6º§: Convite a retornar à cidade, com exemplificação;

7º§: Argumentação ao retorno;

8º§: Saudação final.

É possível observar que algumas questões apresentam-se problemáticas nesse texto:

a) o interlocutor não está bem marcado no discurso do produtor. É comum o professor pensar que basta apenas delinear o nome da pessoa a quem se está escrevendo para que o interlocutor seja marcado, principalmente no gênero textual delimitado. No caso, a apresentação do vocativo *Prezada colega Ilda* não é marca suficiente para demonstração de afetividade e aproximação do produtor J., ao contrário, pela leitura da carta, tem-se a certeza que não são amigos íntimos, apenas conhecidos, uma vez que os argumentos arrolados não sustentam o convite ao retorno à cidade de Santa Isabel. As marcas de interlocução estão assim propostas:

1º§: *Prezada colega Ilda*

2º§: *...para escrever-lhe.*

3º§: *Ilda como esta sendo o trabalho como vereadora...*

3º§: *Olha colega...*

6º§: *Para você*

7º§: *Você sabe e gosta de fazer política...*

São todas marcas generalizantes que não demonstram efetivamente a relação de amizade pretendida no vocativo.

b) a finalidade da produção da carta perde-se em meio aos exemplos que foram trazidos para comprovar a alteração ocorrida na cidade. Assim, observa-se que não é apresentada a causa do êxodo de Ilda. Essa ausência acaba por prejudicar a exposição da argumentação, levando o produtor a apresentação de mais exemplos do que fatos e explicações. Dessa forma, observa-se que, ao invés de apropriar-se de apenas um argumento para justificar o retorno de Ilda, aproveitando-se disso para expor o fato (convencimento de retorno à cidade), explicar e exemplificar a situação, J. propõe-se a elencar uma série de exemplos, como se essa estratégia fosse compreendida pelo interlocutor como sendo explicações ao fato do retorno à cidade. A partir da leitura da carta, podem ser levantados os seguintes exemplos expostos:

- indústrias : fábricas de torneiras, móveis etc.;
- agricultura: novas técnicas ao plantio de milho, arroz, abacaxi e mandioca;
- nível cultural baixo dos atuais vereadores;
- necessidade de políticos experientes, com novas idéias.

Ao se analisar os textos produzidos pelo professor e pelos seus alunos, notam-se algumas peculiaridades:

- as estruturas das cartas são idênticas em localização e data;
- há o vocativo;
- três informações compõem todos os textos: marcas de afinidades entre o produtor e o interlocutor (mesmo que seja virtual ao produtor); convite para retornar; atualização das informações sobre a situação hoje (é certo que a ordem de aparecimento das informações não é rigidamente esta);
- a saudação final.

Evidentemente, não há como comparar os textos produzidos pelos alunos e pelos professores, no entanto, a partir das análises apresentadas, algumas considerações são apontadas:

- os professores refletiram sobre o procedimento de leitura conduzido junto aos alunos e nos textos resultados dali, observando a questão da leitura autorizada pelo professor;
- as reflexões oriundas da leitura compartilhada e da contextualização do tema do texto de apoio à realidade regional permitiram aos professores observar a necessidade de apresentar um comando de produção de texto que se aproxime de uma escrita com finalidade, com função social, como foi o caso da carta produzida;
- as estruturas do texto mostraram-se com formações que apresentam um fato, explicando e exemplificando-o, o que na perspectiva de Garcia (1992) confere maior nível argumentativo ao texto; infere-se que essa prática tenha mostrado aos professores como a produção de um texto necessariamente precisa de procedimentos de leitura e escrita planejados;
- os professores tiveram a noção de escrita como trabalho.

Reflexão final

Ao propor a reflexão sobre os procedimentos de leitura e escrita em sala de aula, a partir da análise da interação constituída entre professor e aluno, é possível observar que a escola, hoje, pratica uma modalidade de interação que é própria de seu espaço, em que o professor constrói um sentido ao texto trabalhado com os alunos, não lhes permitindo expor seus sentidos. Isso fica evidente nos exemplos aqui marcados. Além disso, demonstra um tipo de procedimento que não se instala como tradicional exclusivamente, nem como sócio-interacionista, demonstrando um modelo intermediário no trato com o texto, um professor que sabe da existência das teorias que subsidiam a abordagem pretendida, porém pedagogicamente ainda apresenta muitas dificuldades na aplicação em sala.

Por outro lado, esse mesmo estado de interação praticado começa a ser questionado, demonstrando-se aos professores e aos alunos que a relação tríade estabelecida entre o texto, o professor e o aluno pode ser analisada e abordada sobre outra perspectiva, aquela em que os três elementos interajam para a construção de sentidos ao texto, sem que se desconsidere o sentido inicial e aqueles que são constituídos nas relações interlocutivas.

Vale lembrar que a reflexão aqui apresentada não coloca o professor como o único responsável pelos procedimentos de leitura e escrita na sala de aula, porém confere-lhe um papel, na assimetria das relações de sala de aula, como mediador do processo, em que possa apresentar o sentido que construiu ao texto, sem considerar os sentidos que são delineados pelos demais atores desse processo.

Referências bibliográficas

- BENITES, S. A. L. (2003) O professor de português e seu discurso. *In*: LEFFA, V. (Org.) *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, p. 7-26.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília : MEC/SEF.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília : MEC/SEF.
- DELL'ISOLA, R. L. P. (1996) A interação sujeito-linguagem em leitura. *In*: MAGALHÃES, I. (org.) *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, p. 69-75
- FIAD, R. S. ; MAYRINK-SABINSON, M. L. (1991) A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, M. H. (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo : contexto, 54-63.
- GARCIA, O. M. (1992) *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 15. ed. Rio de Janeiro : Fundação Getulio Vargas.

- GERALDI, J. W. (1993) *Portos de passagem*. São Paulo : Martins Fontes.
- _____.(1996) *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP : Mercado de Letras – ALB.
- _____. (1997) Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. ; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol 1. São Paulo: Cortez, p. 17-24.
- KLEIMAN, A. (1993) *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: ed. Unicamp.
- LEFFA, V. (2003) Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.) *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, p. 175-218.
- MENEGASSI, R. J. (2003) Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (42): 55-79, Jul./Dez.
- RITTER, L. C. B. (1999) *Em busca dos produtores de sentido na aula de leitura*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá.

*Professor do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada (UEM)

renilson@wnet.com.br