

**Originalmente para:** IV Encontro Nacional (II Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração.

**E publicada em:** F. Viana, M. Martins & E. Coquet (2003, Coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 3*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

## Ler e Escrever, na escola, com as Crianças

Luísa Álvares Pereira\*

### RESUMO

É uma verdade incontestável que o acto de ler/escrever é fundamental na formação académica do aluno e é também evidente que a escola tem uma parcela enorme de responsabilidade no desenvolvimento das capacidades literárias. Por outro lado, vários estudos e experiências têm revelado que a escola, salvo algumas excepções, tem falhado bastante nesta tarefa, sobretudo desde que integrou no seu seio todos aqueles que não se articulam, de forma espontânea, com os saberes escolares.

É tendo como pano de fundo estas evidências que procurarei reflectir sobre a possibilidade de fazer leitores e escritores, optando por uma problematização sobre o acto de ler e escrever cuja definição não se inscreva numa mera rotinização escolar – exterior ao sujeito-criança – mas se situa numa perspectiva de instrumento mediador do pensamento e, por isso mesmo, capaz de se instituir como lugar central da elaboração cognitiva, na perspectiva de que só assim contribuirá para a construção identitária e afectiva do ser que lê e escreve.

Atendendo, pois, a que na escola quando se lê ou se escreve nem sempre se está a aprender a ler ou a escrever, na medida em que nem todo o acto de escrita constitui uma ocasião para a criança entrar em actividade efectiva, apresentarei alguns dispositivos pedagógicos susceptíveis de se inscreverem numa corrente que procura fazer de cada aluno um leitor-escriptor reflexivo.

Tratar-se-á, em suma, de problematizar certos ritos escolares integradores da necessária alternância entre situações de leituras e escritas pessoais e a resolução de autênticos problemas de leitura e escrita, num contexto de reconhecimento de que o que está em causa é a compreensão da forma como estas práticas literárias se podem tornar mais significativas e, logo, mais capazes de provocar vontade de (as) aprender.

---

\*Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa

De entre uma totalidade de caminhos possíveis para pensar em *Fazer Leitores e Escritores* a partir da escola, escolhi um percurso que contemple:

- i) uma reflexão sobre o modo como o acto de ler/escrever na escola pode ser determinante para que a criança estabeleça uma relação de identidade – e não de alienação – com a linguagem escrita;
- ii) um questionamento sobre o modo como o acto de ler na sociedade actual (deve) condiciona(r) as formas de planificação da leitura na escola;
- iii) uma referência a determinadas formas e posturas didácticas em que o ensino da compreensão leitora e da produção escrita “casem bem” entre si e permitam, dentro de certas premissas, fazer leitores autênticos e verdadeiros produtores de textos em contextos mais vastos do que a própria realidade escolar.

## 1. Ler e escrever para se descobrir como sujeito

*À l'école, on peut bavarder, on peut discuter...mais tout oral n'est pas pour autant un temps d'apprentissage. À l'école, on peut écrire: mais tout écrit n'est pas une occasion de se mettre en activité, certaines consignes reviennent à copier ou s'exercer tellement mécaniquement que l'on peut se demander quelle part y prend l'apprenant...*

J.- C. Chabanne, D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, 2002, p. 4.

A frase em epígrafe deixa bem clara uma realidade fundamental da nossa escola: as práticas escolares a nível da linguagem não têm todas o mesmo efeito, mesmo que debaixo da mesma designação didáctica – a oralidade, a leitura, a escrita... – , pois só algumas delas possuem um carácter reflexivo, intenso e complexo, sendo, por isso mesmo, um lugar de transformação do sujeito aprendente.

As outras, aquelas que se inscrevem numa lógica de exteriorização ao sujeito e que não exigem a participação efectiva do aluno; aquelas que não activam uma atitude de reflexão profunda sobre a língua, não apostando, por isso mesmo, numa implicação dos alunos no trabalho da linguagem, correm o risco de contribuir para perder para sempre um *leitor e/ou escritor*, e isto muitas vezes mesmo quando o aluno conseguiu, pontualmente, ir dando respostas escolares “bem sucedidas”.

Parece, portanto, aceitável afirmar-se que, na escola, nem sempre que se lê ou se escreve se está a aprender a ler ou a escrever.

Ou seja, o que está aqui, desde logo, em causa, é a pertinência e a relevância em fazer emergir, através de determinadas fórmulas didácticas e pedagógicas, uma atitude e representação do código (oral)-escrito – que não seja, desde logo, nem redutora, nem restritiva ao meio escolar, visto que a língua escrita/oral é importante dentro da escola, porque é importante fora dela. Como sublinha Filipe REIS:

“Sempre se tem partido do princípio de que as aprendizagens escolares se caracterizariam por dotar os indivíduos de recursos cognitivos pensados como necessariamente generalizáveis e transponíveis para contextos não escolares de prática social; no entanto pesquisas recentes sobre os processos de ensino/aprendizagem da escrita e leitura têm evidenciado o facto de a escola tender a

reproduzir e valorizar certas formas de discurso escrito e oral que, em muitos casos, estão completa ou parcialmente ausentes dos contextos de aprendizagem para além da escola, ou do outro lado da escola, dos aprendizes” (1997: 116-117).

Por exemplo, no que à situação da escrita escolar diz respeito, sabe-se, hoje, que muitos alunos “escrevem” na escola, moldando a linguagem segundo determinados modelos valorizados pelo professor e cumprindo, assim, o seu *ofício de aluno* escrevente de composições escolares o que não significa que tenham, de facto, adquirido muitas das (sub)competências essenciais para a produção verbal escrita, nomeadamente a capacidade de se tornar autor efectivo do seu próprio texto e de apropriar da linguagem verbal<sup>1</sup>. Aliás, não será (também) isto mesmo que Wanderley Geraldi (1997: 139-140) quer sugerir quando afirma:

“A escrita na escola como redacção que prepara o aluno para depois (um depois que provavelmente não acontecerá) escrever. É possível contornar esta artificialidade? É possível recuperar, no interior da própria escola, um espaço de interacção, onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efectivamente assumidos pelos seus autores?”

De igual modo no que à compreensão leitora diz respeito, análises de manuais têm mostrado que os alunos se podem revelar capazes de responder a várias perguntas de “interpretação dos textos” sem terem adquiridos a capacidade para ler textos elementares. F. Leopoldina Viana e M. José Leal (2002: 101) sublinham, a este propósito e a partir do seu estudo sobre “Avaliação da leitura no 1º ciclo do ensino básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação”, que “as propostas de trabalho apresentadas às crianças durante as actividades lectivas, contemplam, sobretudo, questões que implicam respostas utilizando verbatim. A quase exclusividade deste tipo de solicitação conduz as crianças a rapidamente ‘aprenderem’ que basta localizar no texto as palavras ‘chave’ que aparecem nas perguntas, transcrevendo as frases em que elas se inserem”. É evidente, como as mesmas autoras concluem, “que este tipo de estratégia não conduz a uma ‘leitura crítica’ do texto, nem permite avaliar de modo fidedigno a sua compreensão”<sup>2</sup>.

Por outro lado, é também conhecida a grande dificuldade que alguns outros alunos têm em entrar na própria lógica da escrita e da leitura escolar. O estabelecimento de uma “relação escriptural-escolar com o mundo”, como a designa Lahire (1993), por parte daquele que entra na escola, pressupõe uma transformação radical da relação com a linguagem e com o mundo, expressa por uma descontinuidade entre o que o aluno já reconhece e identifica como ‘realidades’, e a nova ‘realidade’ que, através da aprendizagem da escrita é proposta a cada aluno” (Reis, 1997:94) . Evidentemente que para algumas crianças, como lembra Tolchinsky (2001), esta entrada fica facilitada quando “há continuidade entre as maneiras de ler e escrever às quais a criança estava acostumada e as que recebe na escola”. Quando há uma descontinuidade total, a assimilação do que é oferecido pela escola, as pistas para a sua interpretação, são muito escassas, e as crianças não conseguem inferir os significados.

<sup>1</sup> Não me canso de referir o artigo que dá o nome ao livro de José Pacheco, “Quando eu for grande quero ir à Primavera”, Porto, Profedições, 2000, nomeadamente quando este narra o episódio dos “textos clonados”.

<sup>2</sup>Para um retrato mais completo da situação, leia-se Inês Sim-Sm (2001:11-25).

O que parece certo, portanto, é que há, por um lado, uma determinada disposição geral em relação à linguagem que está subjacente ao sucesso de muitas tarefas escolares e que grande parte dos alunos originários das classes populares não partilha esta disposição facilitadora; o mundo de onde provêm possui uma forma única de apropriação do acto de ler e escrever (Lahire, 1993). A escola tem, pois, de prever a integração no seu seio de formas de trabalho que propiciem a criação destas disposições facilitadoras, o que implica essencialmente ser necessário actuar na escola de modo a que a criança estabeleça com o saber ler e o saber escrever uma relação positiva, sendo capaz de lhes atribuir sentidos<sup>3</sup>. Isso mesmo têm revelado algumas pesquisas interessadas, justamente, em mostrar as razões do êxito de alguns alunos que *a priori* não teriam condições de sucesso, mostrando como esta outra *outra* relação com o saber ler/escrever potencia a aprendizagem e o domínio de competências da língua, acentuando a necessidade de se criarem dispositivos que vão para lá de *meras* configurações didácticas e racionais, e sejam capazes de activar verdadeiras *emoções de fundo* com a linguagem escrita.

Assim sendo, há, pois, a necessidade de nos preocuparmos com o sujeito escolar e com o trabalho que este tem, forçosamente, de executar para conseguir articular a cultura do escrito veiculada pela escola com a sua relação com o escritural construída, desde cedo, no seu meio social e familiar. E, nesta medida, ler e escrever, na escola, exige a implicação de um sujeito cujo trabalho não consista apenas em responder a pedidos escolares (Pereira, no prelo), mas force a construção de uma autêntica identidade “scriptural” e de leitor.

A reflexividade subjacente a algumas práticas com a linguagem, na medida em que implica uma atitude *epi* e *metalinguística* erige-se como valor determinante na elaboração de uma outra relação com a comunicação escrita. Por sua vez é esta reflexividade, indutora de uma reformulação “permanente”, elemento possibilitador da construção do próprio sentido da tarefa escolar.

Para além da competência e mobilização de saberes linguísticos e textuais, entram, portanto, em jogo, quando falamos de leitura e escrita, dimensões outras do aluno e da linguagem que não podem ser menosprezadas quando pensamos em (ensinar/aprender a) ler e escrever, na escola, com as crianças.

É pelo menos o que nos dizem as tais experiências de sucesso com alunos que escapam ao fatalismo sócio-cultural, permitindo constatar que as características psicológicas e/ou culturais das crianças não constituem em si mesmas obstáculos para a aprendizagem a não ser em condições *normais* de ensino. Barré-de Miniac (2000) chama a atenção, por exemplo, para aquilo que alguns projectos de investigação permitiram constatar, nomeadamente, “l’effet facilitateur de la tâche lorsque l’adulte réussit à faire entrer l’enfant dans la verbalisation de la tâche et des procédures qu’il met en œuvre pour la réaliser”. E conclui: “cet ensemble de constatation a conduit à identifier le mode de verbalisation, qui est un mode d’investissement, comme dimension du rapport à l’écrit pouvant faire l’objet d’un travail didactique spécifique”.

<sup>3</sup>Cf. Barré-De Miniac, Le rapport à l’écriture. Une notion à plusieurs dimensions, Pratiques, n° 113/114, Junho 2002: 29-40. segundo a autora “Un rapport à l’écriture: l’expression désigne l’ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l’écriture, de son apprentissage, de ses usages. Significations singulières para les unes, partagées par le groupe social pour d’autres, le groupe culturel pour d’autres encore. L’ensemble étant de toutes manières retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce que désigne le singulier de l’expression *rapport à*»(p. 29).

Com efeito, determinadas experiências de escrita sobre as próprias aprendizagens na escola permitiram concluir que há efectiva evolução dos alunos na própria produção verbal escrita (Chabanne e Bucheton, 2002). Se é fundamental, pois, aprender a ler e escrever para poder sobreviver dentro da lógica escolar, é, sobretudo, necessário que as crianças dominem tais competências para acederem à lógica social e cultural da *escreitura*, tudo isto sob condições *excepcionais* de ensino, capazes de fazer entrar os alunos em actividade e (só) por isso conseguindo que eles saiam mudados de qualquer experiência de leitura e escrita, nomeadamente através do sentido que passam a atribuir a tais actos verbais.

## 2. Ler e escrever para conhecer, usar e desfrutar

*“O âmbito do conceito de literacia mantém-se associado às exigências da sociedade, mas essas exigências estão hoje marcadas por uma complexidade crescente. Ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interacção entre o leitor e o texto. O leitor tornou-se um construtor de significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao poder do conhecimento. É esta a base do conceito de literacia plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social”.*

Inês Sim-Sim, *(l)literacia, (des)conhecimento e poder*, 2002, p. 9

Interrogar-se sobre o significado do “ler” na sociedade actual para, a partir daí, definir princípios e formas de trabalho com a língua mais viáveis, adquire pertinência desde que se tornou evidente que o progresso social que significou a invenção da língua escrita não sofreu nenhum abalo com o aparecimento de novos códigos de representação da realidade, os quais longe de se eliminarem uns aos outros diversificaram os seus usos e passaram a interrelacionar-se entre si.

Dizer isto, contudo, não significa que não tenha de existir uma interacção entre revolução informática e os processos de leitura e de escrita, tal como sugere Emília Ferreiro ao afirmar que “não é possível privilegiar a cópia – ofício de monges medievais como protótipo da escrita, na época de Xerox. Não é possível continuar a privilegiar a leitura em voz alta de textos desconhecidos (numa oralização com escassa compreensão) na era da leitura veloz e da necessidade de aprender a escolher informação pertinente dentro do fluxo de mensagens impressas que chegam de forma desordenada, caótica e invasora”. (2001: 161).

A mudança na forma de se perspectivar, actualmente, a leitura, tem, pois, de ter repercussões na forma de planificação escolar, atendendo às enormes consequências do desenvolvimento da linguagem escrita no desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Neste sentido, preconiza-se hoje, que os lugares de leitura na escola sejam múltiplos, bem como os suportes de aprendizagem. Max Butlen (1996) acentua: “le temps où l’on apprenait à lire sur la seule page du manuel est en train de disparaître, lentement mais assez sûrement. Le support nouveau et naturel de l’apprentissage de la lecture devient l’ensemble des lieux de lecture” (P.106).

Teresa Colomer (2001: 127), por sua vez, afirma: “A condição fundamental para um bom ensino da leitura é a de conceder-lhe o sentido da prática social e cultural que possui, de tal maneira que os alunos entendam a sua aprendizagem como um meio de

ampliar as potencialidades de comunicação, desfrute e acesso ao conhecimento”. Neste contexto, na sua perspectiva, não podem deixar de ser delegadas à escola pelo menos três missões: *adaptação a uma sociedade urbana e pós-industrial que exige o uso da língua escrita constante; potenciação do conhecimento e acesso à experiência literária.*

À escola cabe, portanto, possibilitar a formação de um leitor polivalente que não se contente em ser consumidor de escritos, mas que seja também capaz de produzi-los e dos mais variados tipos. Segundo Max Butlen (1996), esta polivalência manifesta-se pela expressão de competências que poderemos agrupar em cinco categorias:

1 – as competências que relevam da atitude para variar os modos de leitura: leitura silenciosa; leitura em voz alta; leitura rápida, leitura selectiva, leitura lenta, leitura aprofundada... Trata-se, em suma, de ensinar ao leitor em formação a adaptar o seu modo de leitura ao seu projecto, à situação de comunicação e aos próprios textos com os quais é confrontado;

2 – as competências que dizem respeito à atitude para se apropriar dos mais diversos tipos de escritos e textos: escritos literários – na sua diversidade; escritos técnicos, científicos... O leitor em formação alarga, assim, o horizonte das suas leituras e das suas expectativas culturais;

3 – as competências que remetem para a capacidade de ler em diferentes suportes: ler na página do jornal; na enciclopédia; no ecrã do computador...;

4 – as competências que remetem para a atitude de elaborar projectos com motivações variadas: ler por prazer; por dever; por interesse; por necessidade... ;segundo as situações, os lugares, as horas e os estados de espírito...;

5 – as competências que conduzam o leitor a realizar com eficácia uma tripla “viagem”: viagem aos diferentes lugares de leitura (biblioteca; mediateca, livraria;); viagem pelos objectos a ler (capítulos; índices; prefácios; notas sobre o livro...); viagem pela prática pessoal do sujeito que lê (avaliar as suas estratégias de leitura; os seus comportamentos, as suas capacidades para descobrir outros percursos de leitura).

Enfim, vivência e experiências com a linguagem escrita que vão de encontro aos três vectores socio-educativos do ser humano – instrumental, social e estético –, sendo que este último não pode ser mais encarado como um mero apêndice ou alvo de propostas de incentivo à leitura e escrita, esgotando toda a sua energia no carácter *extraordinário* e *pseudocriativo* das actividades .

Se é fundamental fundar uma didáctica da língua escrita que leve os alunos a uma apropriação de modelos indispensáveis ao exercício de uma cidadania, esta só será plena se o ensino da leitura e da escrita na “escola primária” souber equilibrar os textos resistentes – porque reticentes a uma extracção linear do sentido – com textos mais transparentes e se conseguir, por outro lado, construir dispositivos pedagógicos que aliem a uma escrita pessoal frequente – uma escrita de vivências, sujeitas a uma lógica de escuta pelos outros – a resolução de autênticos problemas de escrita e reescritas enriquecidas em interações orais.

Dar a todos a oportunidade e o direito de se exprimirem pela palavra, pressupõe instaurar nos tempos de estudo da língua portuguesa uma pluralidade de estratégias, procurando que umas funcionem como momentos de verdadeira aprendizagem dos

mecanismos linguísticos e discursivos que em outras alturas podem ser mobilizados *com naturalidade*.

Cada vez mais, na realidade, como admite Emília Ferreiro, a investigação evidencia que aprender a ler – e a escrever – “não é apenas uma questão técnica. Durante décadas, acostumamo-nos a pensar que a escrita é uma invenção puramente técnica, que permite passar do registo audível para o visual, transformando a temporalidade em simultaneidade, transformando a ordem sequencial em uma ordem visual linear. Assim, aprender a ler não seria mais do que associar formas gráficas a unidades fónicas que estão imediatamente à disposição do falante (ou que este poderia reconhecer graças a outro treino técnico complementar e relativamente simples). Sabemos agora que essa visão simplifica em excesso o problema: essas associações sonoro-visuais e gráfico-auditivas são apenas um dos aspectos do ingresso à cultura letrada. Aprender a ler e a escrever é muito mais do que isto: é construir um novo objecto conceptual – a língua escrita – e entrar em outro tipo de intercâmbios linguísticos e culturais” (2001: 162).

As consequências desta forma de perspectivar a leitura e a escrita dão azo a princípios que, tal como recorda Teresa Colomer (2001), devem modelar as planificações dos exercícios escolares:

*Aprender ao longo da vida* – a leitura/escrita não se confina às primeiras aprendizagens. O processo é um *continuum* que começa antes da escolarização, pois que pela presença social do escrito as crianças chegam à escola com muitos conhecimentos sobre a questão. Vários estudos alertam para a necessidade de não se fazer tábua rasa destes conhecimentos. O processo de aprendizagem leitora estende-se a toda a escolarização e vai para além dela, se a entendermos como uma habilidade interpretativa.

*Aprender a ler/escrever no decurso do estudo das diferentes matérias* – o ensino da leitura/escrita passou a estar associado a todas as áreas do conhecimento. Na escola os alunos recebem muita informação sobre a forma como a sociedade interpreta a realidade física e social por meio dos conteúdos de todas as matérias curriculares. Estas interpretações são indissociáveis da maneira de falar sobre elas, do modo como a linguagem diz o mundo.

A necessidade de uma competência textual alargada desde o 1º ciclo é hoje defendida, atendendo, nomeadamente, às capacidades específicas inerentes à leitura/escrita de um texto de História ou de um problema de Matemática.

*Ler/escrever não é só uma questão de forma, mas também de significado e função* – a função específica para a leitura ou para a escrita funciona como elemento controlador do próprio acto. Da mesma maneira que ler para fazer uma exposição sobre determinado assunto, ler para recitar um poema e ler para verificar determinados dados não é a mesma *coisa* e requer trabalho específico para cada um dessas formas de ler, também escrever um poema, uma acta ou um texto para explicar um fenómeno da natureza não requer os mesmos gestos de escrita, exigindo aprendizagens específicas. Por outro lado, desde as primeiras aprendizagens, resulta eficaz um movimento de articulação entre as aprendizagens sobre a forma do escrito e a sua função, entre as habilidades mobilizadas e o sentido da leitura para os leitores.

Daí que se destaque hoje a importância em ler textos com significado, e se leve em linha de conta outras habilidades básicas (percepção, memória...) envolvidas na

aprendizagem para além da simples decifração. Aprender a ler/escrever, lendo e escrevendo e aprender a ler/escrever através da programação de exercícios próprios para a detecção de determinados mecanismos localizados, de determinadas habilidades específicas. Enfim, usar a leitura e a escrita com objectivos precisos, associando-lhe modos de ensinar para a compreensão e a produção de todo o tipo de textos.

### 3. Praticar a leitura e a escrita em colaboração

*“...As crianças pequenas são sujeitos cognoscitivos portadores de conhecimentos sobre a língua escrita, mas essa realidade não significa de forma alguma a inibição da escola, observando impassível o desenvolvimento do aprendiz. A escrita, como objecto cultural, requer a mediação social para que os alunos compreendam algumas das suas propriedades, isto é, não basta a presença passiva do material escrito na sala de aula para que as crianças progridam em seus conhecimentos: torna-se imprescindível a intencionalidade e a geração de ambientes interactivos ricos, porque o desenvolvimento sempre é fruto da interacção”.*

CARVAJAL PÉREZ, F. e RAMOS GARCÍA, J. (Org.). *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*, 2001, p. 22.

Sem qualquer pretensão em abarcar o mundo das práticas que já incorporam alguns dos conhecimentos relativamente à aquisição e ao desenvolvimento da língua escrita (competência leitora e competência de escrita na escola), apresento somente alguns pressupostos já validados em actividades didácticas e que demonstraram a sua eficácia na motivação intrínseca para a aprendizagem da compreensão e produção textuais.

Os *dispositivos de interacção leitura-escrita e discussão* têm demonstrado o seu valor na aprendizagem da compreensão de textos e na capacidade de elaboração de discursos escritos. Não estando aqui em causa apresentar os termos da problemática da interacção leitura-escrita (Garcia Debanc, 1996) e sem entrar na questão da prioridade de uma competência relativamente a outra, o que é certo é que tanto a aquisição da língua escrita<sup>4</sup> como o seu desenvolvimento só têm a ganhar se forem envolvidos em procedimentos pedagógicos em que a discussão favorece uma compreensão mais profunda ou uma produção mais coerente.

Assim, do mesmo modo que o diálogo entre leitores poderá enriquecer o diálogo interior que cada leitor trava com um texto – ao dar a possibilidade de ouvir o que outras pessoas sentiram e compreenderam –, também o diálogo entre “escritores” funciona como estratégia pedagógica para a descoberta profunda do funcionamento dos textos. Nesta linha se situam as fórmulas que Terwagne, S. Lafontaine e A. Vanhulle (1999) apresentam – os “círculos de leitura” e os “diários de leitura”. Embora se refiram a metodologias de trabalho em que a discussão está ao serviço de textos de ficção, não deixam de anotar a possibilidade de o diálogo servir também a aprendizagem da leitura e escrita de outros textos.

<sup>4</sup>Cf. Vera Wannmacher Pereira, 2002: 41: “Pesquisas diversas tanto da linha cognitivista como sociointeracionista vêm cada vez mais conferindo um lugar especial à leitura no processo de construção da escrita. Isso significa que, na alfabetização, há que se pôr no eixo do trabalho portadores de texto e textos, não bastando, no entanto, situá-los em linha paralela à escrita – há, sim, que situá-los como desencadeadores da escrita, através de procedimentos de leitura (dos textos e dos seus contextos) firmemente organizados, que promovam a apropriação das marcas construtoras de cada tipo de material impresso, condição indispensável para geração da escrita com função sociocomunicativa”.



A produção de textos, por sua vez, ajuda a analisar e a entender muitos aspectos textuais, sobretudo se o professor desencadear *mecanismos de intervenção a montante e a jusante do acto de escrever propriamente dito*. Antes da escrita propriamente dita, a leitura e as reflexões em torno dos textos escritos pode ajudar a antecipar formatações do discurso e ainda conteúdos a introduzir. Por seu lado, a discussão a jusante da escrita permite uma consciencialização cada vez mais acentuada do acto de escrita com tudo o que comporta. Os resultados alcançados em alguns estudos que se debruçam sobre a aprendizagem da escrita em cooperação levam a considerar que a evolução dos processos individuais de revisão textual, por exemplo, beneficia da evolução dos comentários dos colegas da turma. Além do mais estas intervenções *outras* actuam ao nível das representações primárias que muitas vezes os alunos têm do acto de escrita - feito ao correr da pena e sem poder estar sujeito a mudanças – proporcionando, ao mesmo tempo, a interiorização de mecanismos próprios de um autêntico “bricolage” textual, através da substituição, reformulação ou mesmo apagamento de enunciados.

Para lá destas *fórmulas de aprendizagem em cooperação* serem mais propícias para a construção em geral do sentido da própria cultura escolar, muitos didactas são unânimes em considerar que a experiência estética dos textos não se compreende que seja vivenciada senão através de *fórmulas pedagógicas transaccionais*, em que os alunos são colocadas em estado de interpretação e em que as reacções surgem fundamentalmente pelo confronto das suas ideias com as do professor e dos seus pares.

Por outro lado, e reforçando ainda o que já disse sobre a interacção leitura-escrita, parece ser cada vez mais importante que estas experiências estéticas sejam vividas não só através da leitura, mas também através da escrita. Recomenda-se, nesse sentido, que o *universo da literatura infantil seja descoberto (também) pela prática da escrita*, permitindo que o aluno, através desta experiência exigente possa começar a tomar consciência das especificidades do mundo das ficções. Rompe-se, então, com o mito de uma literatura só para ser analisada e recomenda-se que os textos literários sejam ditos, lidos e escritos. Os textos literários – de diferentes géneros – podem, portanto ser submetidos a operações de finalização, transformação, integração (de um diálogo)...e/ou dar lugar a outros textos “à maneira de” através de “pastiche” ou imitação.

*Associar procedimentos de leitura guiada e programada com outros de leitura exploratória e autónoma* - à semelhança da necessária associação de exercícios de escrita guiada e exercícios de escrita livre – parece-me outro princípio didáctico base inerente a um ensino da língua escrita que não pode pressupor como única intervenção e motivação para a leitura as respostas a questionários pré-elaborados. Entrelaçar estes dois procedimentos implica pensar a dinâmica das bibliotecas escolares em estreita ligação com a aprendizagem dos diferentes aspectos da leitura e da compreensão textual.

Sem pretender fazer uma conclusão diria, para terminar, que para fazer leitores e escritores a partir da escola, está em jogo, essencialmente, a definição de uma didáctica centrada n(a observação d) o aluno em que a questão da apropriação do escrito ganhe a dianteira, sem que isto implique que o professor abandone o seu posto de “decisor” e gestor do processo de ensino das capacidades literárias. Do que se trata, em suma, é de fazer com que todos os alunos, independentemente da sua ligação primordial à língua escrita, adquiram uma relação tal com a ordem do escrito que os leve a investir e investir-se numa prática que é, por sua vez, determinante para a aquisição de todos os outros saberes que a escola transmite.

## Bibliografia

- ▶ BARRÉ DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- ▶ BUTLEN, M. (1996). L'offre de lecture à l'école. In In Cl. Garcia Debanc et al. (Org.). *Didactique de la lecture, regards croisés*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- ▶ CHABANNE, J.- C., BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris: PUF .
- ▶ COLOMER, T. (2001). O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In Carvajal Pérez, F. e Ramos García, J. (Org.). (2001) *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre, Artmed Editora
- ▶ FERREIRO, E. (2001). A revolução informática e os processos de leitura e de escrita. In Carvajal Pérez, F. e Ramos García, J. (Org.). (2001) *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre, Artmed Editora
- ▶ GARCIA DEBANC, C. (1996). Écrire pour lire. In Cl. Garcia Debanc et al. (Org.). *Didactique de la lecture, regards croisés*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- ▶ GERALDI, W. (1997) *Portos de Passagem*. S. Paulo, Martins Fontes.
- ▶ LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- ▶ PACHECO, J. (2000) *Quando for grande quero ir à Primavera*. Porto, Profedições.
- ▶ PEREIRA, L. A. (no prelo) Aprender a escrever e trabalho do sujeito - de fio a pavio na construção da razão gráfica, *Aprender*, Portalegre.
- ▶ PEREIRA, V. W. (2002). Alfabetização: a leitura no fio da história. In Vera Wannmacher Pereira (Org.) . *Aprendizado da Leitura*. Porto Alegre, Edipucrs.
- ▶ REIS, F. (1997). Oralidade e Escrita na Escola Primária: Programas e Práticas, *Cadernos ICE, o Saber das Crianças*, Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas.
- ▶ SIM-SIM, I. (2002). Literacia, (des)conhecimento e poder, versão escrita da Conferência proferida no 1º Congresso Internacional sobre LITERACIAS, Universidade de Évora, Évora.
- ▶ TERWAGNE, S, LAFONTAINE, A. VANHULLE, S. (1999) Lectures interactives d'Amos e Boris. Pour un apprentissage par étayage de l'interprétation d'oeuvres littéraires, *Enjeux*, nº 46, pp. 27-45.
- ▶ VIANA, F. L. E LEAL, M. J. (2001). Avaliação da leitura no 1º ciclo do ensino básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação. In F.Viana, M. Martins & E. Coquet (2002, Coord.). *Leitura, Literatura infantil, ilustração, Investigação e prática docente III*. Braga: Centro de Estudos da Criança.