

LILIANA ALICIA COHEN*
VIRGINIA VERÍSSIMO*

LA ELABORACIÓN DE ARGUMENTOS PARA RECOMENDAR LIBROS

UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA CON NIÑOS DE 1º EGB



Desde una perspectiva comunicacional de la enseñanza del lenguaje escrito, aprender a escribir implica no solamente la adquisición del sistema alfabético, sino el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como la adecuación de los recursos lingüísticos para producir discursos escritos en diferentes contextos comunicativos.

Este artículo presenta el proceso de producción de breves textos de recomendación de libros que realizó un grupo de niños de 1^{er} año de la escuela primaria, lo que realizaron a partir de un trabajo de reflexión sobre la obra recomendada, la elaboración de argumentos y el trabajo de revisión textual para aprender cómo utilizar el lenguaje escrito.

Esta intervención didáctica nació en una escuela privada de Porto Alegre, Brasil, en el seno de un proyecto de formación permanente de maestros con el objetivo de transformar las formas de planificación de la enseñanza de la lectura y la escritura y la modificación de las formas de intervención docente en clase.

Introducción

Desde una perspectiva comunicacional de la enseñanza del lenguaje escrito, aprender a escribir no implica solamente la adquisición del sistema alfabético de escritura sino también el desarrollo de la competencia para producir discursos escritos para comunicar. Así, un texto escrito asume diferentes formas en función de las intenciones y fines que persigue su autor: estéticos, persuasivos, de distracción, rituales y en función de los lectores a los cuales se dirige, es decir, en función del contexto comunicativo (Barthes, 1970).

Una acción educativa que se propone formar niños escritores competentes requeriría entonces elaborar intervenciones que enfrenten a los alumnos con las operaciones que caracterizan al proceso de escritura: conocer y saber usar formas discursivas adecuadas a diversos propósitos comunicacionales, elaborar las propias ideas por medio del mismo proceso de escritura, incluir al lector en el proceso de construcción del texto, adquirir y/o sistematizar saberes acerca de los rasgos que caracterizan al lenguaje escrito. Es decir, en un proceso recursivo sobre el propio texto y sobre otros, que permite promover la adquisición de las formas y las reglas del lenguaje escrito y el desarrollo de los procedimientos que caracterizan la tarea del escritor (Cassany, 1989).

Este artículo presenta un proyecto de enseñanza en el que niños de 1^{er} año de la escuela primaria producen textos para recomendar libros a otros. En este caso, haremos foco en las intervenciones que estuvieron dirigidas a que los niños elaborasen argumentos para convencer al lector, y en el proceso de revisión de algunos aspectos de los textos para mejorar su calidad.

El contexto institucional de la intervención

Este proyecto fue elaborado en el marco de una asesoría permanente, realizada por una de las autoras de este trabajo, a todo el cuerpo docente de Nivel Inicial y de 1° a 4° años de la EGB,

en una escuela privada de la ciudad de Porto Alegre, Brasil.¹ Esta formación docente continua tiene como objetivo reformular las prácticas de planeamiento de la enseñanza de la lectura y la escritura y las formas de intervención en clase.

Uno de los proyectos que la escuela desarrolla, todos los años, en el área de la literatura, es la lectura de la obra para niños de diferentes escritores brasileños contemporáneos, entre ellos, Ana Maria Machado, Sérgio Caparelli, Roseana Murray, Roger Mello. Los alumnos leen sus libros, entrevistan a los escritores, y realizan un proceso de interpretación de sus obras a partir de producciones orales, escritas y trabajos con diferentes técnicas plásticas.

El trabajo de asesoría a una institución educativa exige evaluar cuidadosamente la trayectoria pedagógica de la escuela, los proyectos que desarrolla y las formas de enseñanza de sus maestros. En consecuencia, al iniciar el proceso de formación docente, la asesora consideró como más adecuado elaborar proyectos de lectura y producción textual considerando el trabajo que la escuela ya realizaba. Por esa razón, el foco inicial de la asesoría estuvo centrado en el proyecto de producción de textos de recomendación de los libros del autor que los niños leerían en ese curso lectivo. Esas recomendaciones estarían dirigidas a alumnos de otros grupos, expuestas en el mural de la biblioteca escolar donde los niños leen diariamente, y en la feria del libro de la escuela. El proceso de producción de recomendaciones que presentamos aquí se realizó en el marco de un proyecto mayor: la producción y edición de la revista escolar dirigida a la comunidad.

La propuesta de escribir textos de recomendación de libros tenía como uno de sus objetivos permitir que los niños trabajasen con un género textual que conocían poco o que apenas habían explorado en revistas y catálogos. Así aprenderían su estructura formal y su función comunicacional. Por otro lado, esta producción exigiría a los alumnos otro tipo de reflexión sobre la obra del escritor. Por ejemplo: ¿Sobre qué escribe este autor? ¿Cómo escribe? ¿Qué impresiones y sentimientos este libro despierta en mí? ¿Qué relaciones hay entre el contenido y las

ilustraciones? ¿A quién le gustaría leerlo? ¿Por qué? Los alumnos tendrían que elaborar los saberes que tenían acerca de la obra del autor para construir argumentos y razones para convencer al lector. Precisarían trabajar sobre las formas discursivas para argumentar, tanto como escribir de forma coherente y correcta para que los otros niños pudiesen leer y comprender.

La secuencia de intervenciones didácticas que presentamos fue elaborada a partir de un trabajo de reflexión y evaluación sistemática de las propuestas de la docente. Junto a la asesora, fueron analizados los efectos de sus intervenciones en el desarrollo de la actividad y en las producciones infantiles, para ajustarlas y adecuarlas a las necesidades de aprendizaje que tenían los niños en esta tarea de producir recomendaciones argumentativas más consistentes.

“Este libro es muy bueno”:² el problema de argumentar

Después que los niños leyeron el cuento *Los tres chanchitos pobres* del escritor riograndense Erico Veríssimo, la maestra les solicitó que es-

cribieran individualmente las razones por las cuales recomendarían esa lectura a los compañeros de escuela. La consigna fue: “Escriban qué fue lo que más les gustó del libro y por qué. ¿Qué sintieron al leerlo? ¿Qué aprendieron?”.

A partir de los primeros enunciados escritos, fue elaborada en el pizarrón una recomendación colectiva, donde la docente organizó en un texto coherente las ideas infantiles lanzadas oralmente. Aquí apareció la necesidad de identificar los datos del libro para que los otros niños supiesen de cuál se trataba, de modo que la docente les preguntó a los niños cuáles serían esos datos. Así, los niños volvieron sobre la obra y localizaron su título, el nombre del autor, del ilustrador y de la editorial. Estos datos fueron registrados en la recomendación colectiva que se entregó a los otros grupos.

Esas primeras producciones escritas de los niños nos indicaban algunas de las dificultades que estaban enfrentando en la escritura de un texto de recomendación. Veamos tres ejemplos (la primera línea reproduce la producción del niño, la segunda es una versión normalizada y la tercera, la traducción al español).

Jul: EU GOSTEI DA PARTE DA PITANGA QUE ESTAVA ROBANDO AS MINHASJOIAS
EU GOSTEI DA PARTE DA PITANGA QUE ESTAVA ROUBANDO MINHAS JÓIAS
A MÍ ME GUSTÓ LA PARTE DE LA PITANGA QUE ESTABA ROBANDO MIS JOYAS.

Em: POR QUE EMVES DECER A CHAPEUZINHO VERMELIO ERA CHAPEUZINHO VERDE
PORQUE EM VEZ DE SER CHAPEUZINHO VERMELHO ERA CHAPEUZINHO VERDE
PORQUE EN LUGAR DE SER LA CAPERUCITA ROJA ERA CAPERUCITA VERDE.

Fab: PORQUE ESTE LIVRO É EDUCATIVO E TAMBEM È DIVERTIDO É MUITO LEGAL ESTE LIVRO
PORQUE ESTE LIVRO É EDUCATIVO E TAMBÉM É DIVERTIDO É MUITO LEGAL ESTE LIVRO
PORQUE ESTE LIBRO ES EDUCATIVO Y TAMBIÉN ES DIVERTIDO ES MUY BUENO ESTE LIBRO.

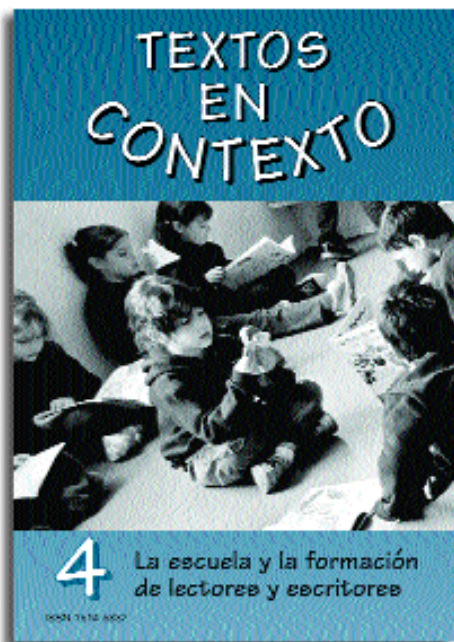
Como se puede ver, estos niños escriben alfabéticamente, hay errores ortográficos, de separación entre palabras, no hay puntuación. Son niños en pleno proceso de adquisición del sistema de escritura. Con relación al contenido, ellos han escrito partes de la historia que recuerdan y que han sido significativas para ellos. Vemos la complejidad que encuentran para focalizar algún aspecto de la obra que desean recomendar para elaborar argumentos. Con relación al lenguaje escrito, los niños escriben *diciendo* lo que les ha gustado; registran por escrito formas que caracterizan la oralidad, como si estuviesen respondiendo a las preguntas de la consigna dada, sin poder utilizar las formas discursivas que caracterizan al lenguaje escrito (Tolchinsky Landsmann, 1993). La ausencia del lector potencial en el proceso de composición trae como consecuencia falta de coherencia en los enunciados escritos.

A partir de estas primeras producciones decidimos elaborar una secuencia de lecturas de diferentes textos de recomendación de libros publicadas en catálogos y revistas, con el objetivo

de leer textos de recomendación escritos por otros para aprender cómo se escribe este tipo de textos: conocer la forma, qué informaciones trae, cuál es el contenido de una recomendación. Pretendíamos que los niños tuviesen modelos de las formas discursivas para convencer al lector. Parfraseando a Smith, estábamos proponiendo a los alumnos que “leyeran como escritores, para aprender a escribir como escritores” (Casany, 1989: 69).

Los niños leyeron estos modelos en pequeños grupos. Después expusieron e intercambiaron sus opiniones oralmente. Recordaron la importancia de registrar los datos para identificar el libro y agregaron el número de páginas a su primera hipótesis. Dijeron que el autor de una recomendación no cuenta una historia, sino “*que indica para otra persona que lea el libro*”.

Uno de los grupos trabajó con la recomendación de un libro que ellos ya conocían, esto favoreció la búsqueda de los motivos que el autor esgrimía para convencer al lector. Los niños compararon las razones dadas por el autor con



Reimpresión

La escuela y la formación de lectores y escritores

PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

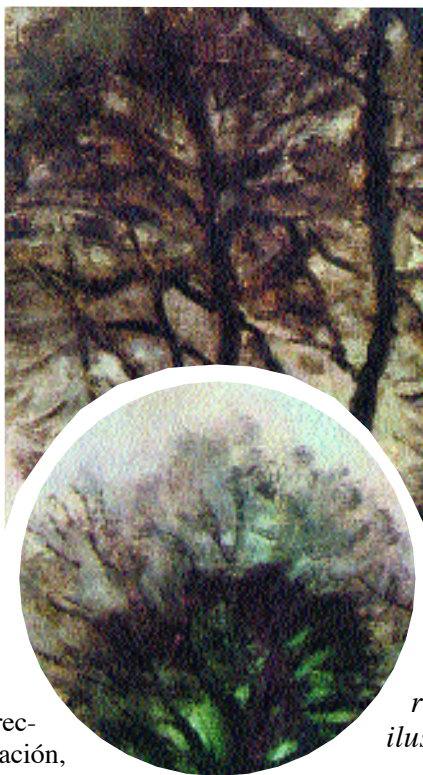
aquellas que ellos usarían para recomendar el mismo libro. Así, al leer recomendaciones de libros que no conocían, los niños comenzaron a distinguir las frases que atraían su atención y que generaban en ellos deseo de leer esos libros.

La asesora evaluó que las siguientes intervenciones debían dirigirse a la elaboración de argumentos para convencer al lector. Según Van Dijk:

la estructura argumentativa de un texto debemos verla [...] sobre el fondo del diálogo persuasivo. Contrariamente a la aseveración directa, aquí la tarea consiste en convencer al oyente de la corrección o la verdad de la aseveración, aduciendo suposiciones que la confirmen y la hagan plausible, o bien suposiciones a partir de las que pueda deducirse la aseveración. (Van Dijk, 1983: 158)

En nuestro caso, pretendíamos que los niños pudiesen, en el proceso de composición del texto, elaborar razones y/o explicaciones para persuadir al lector del beneficio de la lectura del libro. Nuestro objetivo era que los niños pasasen de un tipo de lectura receptiva (Cassany, 1989), como lectores que disfrutaban las historias de los libros, a un tipo de lectura reflexiva guiada por otros propósitos: ¿De qué nos habla este libro? ¿Qué nos quiso decir su autor? ¿Que tipo de libro es? ¿Reímos con algunos fragmentos? ¿Con cuáles? ¿Qué frases o expresiones usa el escritor para que sintamos miedo o tristeza? ¿Qué tipo de ilustraciones trae? ¿Para quién fue escrito? ¿Por qué?

Tomamos entonces como punto de partida el análisis de aquellos primeros enunciados que los niños habían escrito a partir del recuerdo de partes significativas de la historia, y les propusimos elaborar razones consistentes para persuadir al lector, sustentadas no solo en el contenido de la historia,



sino en un incipiente trabajo de reflexión metalingüística respecto de las intenciones del autor, sus interlocutores posibles, las formas discursivas usadas en su libro y sus posibles efectos de sentido.

En la biblioteca, la maestra propuso a los pequeños grupos releer un libro conocido para recomendarlo a otros niños de la clase. En este caso, la consigna fue: “*Lean nuevamente el libro que eligieron. Pero mientras lo releen, piensen por qué lo recomendarían a otros niños. ¿De qué tipo de libro se trata, de poesías, de cuentos? ¿Qué sintieron al leerlo? ¿Qué relaciones hay entre el texto y sus ilustraciones?*”.

Introducimos el uso del *borrador o anotador de ideas* como un nuevo procedimiento para elaborar el conocimiento. Es decir, para que pensar en las razones que querían dar para sugerir la lectura del libro. Este registro escrito fue fundamental para que las ideas y opiniones de los niños no se perdiesen. Por el momento, no necesitarían ocuparse de la forma y corrección al escribir, sino del análisis de los diferentes aspectos de la obra.

Cuando los niños aludían como motivo que el libro “*era bueno, divertido*”, interveníamos para cuestionar las razones de esa opinión. Así, los niños debieron volver varias veces al libro para releer algún fragmento, la tapa, contratapa, índice, recordar su contenido o buscar pasajes o expresiones significativas usadas por el autor, para identificar el género de la obra (¿era de poesías o de aventura?), observar los aspectos extra-lingüísticos y su relación con el texto. Ahora volvían al libro con diferentes miradas, atendiendo a diversos aspectos que les permitiesen justificar su lectura. Esta focalización se debió a la dirección de las intervenciones de la docente y de la asesora.

Veamos algunos borradores y la primera versión de la recomendación:

Borradores

MOR, VIC y RAU

TÍTULO: LÁ VEM HISTÓRIA OUTRA VEZ. ILUSTRADOR: DANIEL KONDO.
AUTORA: HELOISA PRIETO
EDITORA: CIA DAS LETRINHAS
NÚMERO ~~DAS~~ PÁGINAS: 77.
DE

NOS GOSTAMOS DA HISTÓRIA DO MEDICO- FANTASMA ~~(TERROR)~~ TEM TERROR TEM AVENTURA. TEM HISTÓRIAS PARA SONHAR PARA SENTIR MEDO DRAMA ENFIM TODO É BOM HISTÓRIAS ENGRAÇADAS. TEM

NOS GUSTÓ LA HISTORIA DEL MEDICO-FANTASMA ~~(TERROR)~~ TIENE TERROR TIENE AVENTURA. TIENE HISTORIAS PARA SOÑAR PARA SENTIR MIEDO DRAMA ENFIN TODO ES BUENO HISTORIAS DIVERTIDAS. TIENE

Primera versión de recomendación

VIC, RAU y MOR

TÍTULO: LA VEI HETÓRIA O UTRA VES ILUSTRADOR: DENIEL KONDO
AUTORA: HELOISA PRITO
EDITORA: CIA. DAS LERIHLLAS
NUMERO DEPAGINIS 77.

NÓS GOSTAMOS DA HISTÓRIA DO MÉDICO-FANTASMA PORQUE É DE TERROR TEM DRAMA TE M HISTÓRIAS PARA SONHAR HISTÓRIAS PARA RIR E PENSAR HISTÓRIAS PARA SENTIR MEDO. AS PALAVRAS SÃO BOAS PORQUE SÃO BEM SEPARADAS.

NOS GUSTÓ LA HISTORIA DEL MEDICO-FANTASMA PORQUE ES DE TERROR TIENE DRAMA TIE NE HISTORIAS PARA SOÑAR HISTORIAS PARA REIR Y PENSAR HISTORIAS PARA SENTIR MIEDO. LAS PALABRAS SON BUENAS PORQUE SON BIEN SEPARADAS.

JUL y PAB

TÍTULO : O MACACO E A VELHA EDITORA MODERNA
RECONTADO: POR JUÃO DE BARO ~~(BRAGUINHA)~~ ILUSTRADO POR EVA FURNARI

NÓS GOSTAMOS PORQUE ELE TINHA AVENTURAS E TINHA UM POCO DE RIMAS ~~E TINHA NO FINAL ELLOS QUEDARON AMIGOS~~ E OS PERSONAGEM: ERAM O MACACO E A VELHA O LIVRO TINHA BOA ESCRITA E TAMBÉM ERA FASIL DE EN TENDER E TAMBÉM TINHA DESENHOS MUIT BONITAS E ERA MUITO DIVERTIDO
PAGINA: 47

NOS GUSTÓ PORQUE ÉL TENÍA AVENTURA Y TENÍA UN POCO DE RIMAS ~~Y TENIA EN EL FINAL ELLOS QUEDARON AMIGOS~~ Y LOS PERSONAJE: ERAN EL MONO Y LA VIEJA EL LIBRO TENÍA BUENA ESCRITURA Y TAMBIÉN ERA FASIL DE EN TENDER Y TAMBIÉN TENÍA DIBUJOS MUY BONITAS Y ERA MUY DIVERTIDO.
PAGINA: 47

JUL y PAB

TÍTULO: O MACACO E A VELHA EDITORA MODERNA
RECONTADO POR JUÃO DE BARRO (BRAGUINHA) ILUSTRADORA POR EVA FURNARI NÓS GOSTAMOS PORQUE O LIVRO TINHA AVENTURAS E TINHA UMPOUCO DE RIMAS E OS PERSONAGENS ERAM O MACACO E A VELHA O LIVRO TINHA BOA ESCRITA E TAMBÉM TINHA DESENHOS MUITO BONITOS E ERA MUITO DIVERTIDA PAGINA: 47

NOS GUSTÓ PORQUE EL LIBRO TENÍA AVENTURAS Y TENÍA UNPOCO DE RIMAS Y LOS PERSONAJES ERAN EL MONO Y LA VIEJA EL LIBRO TENIA BUENA ESCRITURA Y TAMBIÉN TENÍA DIBUIJOS MUY BONITOS Y ERA MUY DIVERTIDA PÁGINA: 47

Los niños desconocían la función del borrador o anotador de ideas; aprendieron gradualmente a usarlo para registrar lo que pensaban, y fueron apropiándose de él como una herramienta personal para elaborar el conocimiento, que sería el contenido de la recomendación. Los observamos escribir, tachar, borrar, dejan frases inconclusas. Algunos niños usaron como estrategia de registro la enumeración de sus opiniones, planificando el texto que escribirían. Otros indicaban alteraciones con flechas, agregando ideas nuevas, suprimiendo otras, indicios del trabajo cognitivo y lingüístico que estaban realizando para escribir la recomendación.

Los niños se alternaban para escribir, por eso hay diferencias en la escritura alfabética del borrador y la primera versión. Algunos niños tuvieron dificultades para recuperar la información del borrador, pues tenían que leer su propia escritura silábico-alfabética. Esta y otras cuestiones fueron gradualmente resueltas en el pequeño grupo, gracias a la heterogeneidad que los caracterizaba.

Al momento de escribir la primera versión de la recomendación, recordaron sin dificultad la necesidad del registro de los datos para identificar el libro. Mor, Vic y Rau usaron el borrador para registrar una lista de ideas. En la primera versión, establecieron una relación causal entre ellas para justificar su lectura. Reorganizaron el texto distinguiendo la historia que más les había gustado de las otras, que clasificaron según el índice del propio libro. Describieron aspectos de la escritura del libro que, según ellos, *“es buena pues las palabras están bien separadas”*.

Pensamos que la acentuada separación entre algunas palabras podría estar indicando una cierta intención en organizar y distinguir las frases, pero carecían de las herramientas de puntuación para hacerlo.

Jul y Pab recomiendan un libro escrito en prosa rimada, que fue descrita como con *“un poco de*

rima”, con lo que intentan diferenciarlo de la poesía, que ellos conocen bien. Identifican el género del libro como de aventura, citan a sus personajes, describen aspectos de la escritura y de las ilustraciones. Durante las relecturas del borrador tachan la frase referida al final de la historia y comentan: *“no podemos contar el final, sino los que leen ya van a saber lo que pasa”*. Hay un trabajo de reorganización del texto, supresión de algunas formas que caracterizan la oralidad, evitando repeticiones. Estas cuestiones fueron discutidas en el pequeño grupo con la docente o la asesora, que intervenían para problematizarlas.

¿Revisar para corregir o revisar para aprender?

Con el objetivo de sistematizar la reflexión de los alumnos respecto de algunas herramientas del lenguaje escrito y lograr una mayor adecuación y corrección del texto, realizamos con sus recomendaciones un proceso de revisión colectiva en el pizarrón. La intención no era modificar los argumentos infantiles, sino trabajar sobre algunas formas y reglas que caracterizan al texto escrito. En función del análisis que realizamos de las primeras versiones escritas, seleccionamos algunos aspectos que serían los contenidos de la revisión: algunas herramientas de puntuación, otras de cohesión, la organización y jerarquización de las ideas del texto para garantizar una mayor coherencia semántica entre los enunciados. Estos niños estaban afianzando la escritura alfabética, la separación entre pala-

bras y los aspectos ortográficos no fueron contenidos intencionales de la revisión colectiva. Sin embargo, durante las reescrituras individuales y colectivas los niños preguntaron cada vez con mayor frecuencia: *“se escribe con ‘s’ o con ‘z’; con ‘c’ o con ‘q’”*, tomando conciencia de la cuestión ortográfica.

Veamos el trabajo realizado en el proceso de revisión.



Primera versión de recomendación

Revisión colectiva

VIC, RAU y MOR

TÍTULO: LA VEI HETÓRIA O UTRA
 VES ILUSTRADOR: DENIEL KONDO
 AUTORA: HELOISA PRITO
 EDITORA: CIA. DAS LERIHNAS
 NUMERO DE PAGINIS 77.

NÓS GOSTAMOS DA HISTÓRIA DO MÉDICO-FANTASMA
 PORQUE É DE TERROR TEM DRAMA
 TEM HISTÓRIAS PARA SONHAR HISTÓRIAS
 PARA RIR E PENSAR HISTÓRIAS
 PARA SENTIR MEDO.
 AS PALAVRAS SÃO BOAS PORQUE
 SÃO BEM SEPARADAS.

*NOS GUSTÓ LA HISTORIA DEL MEDICO-FANTASMA
 PORQUE ES DE TERROR TIENE DRAMA
 TIENE HISTORIAS PARA SOÑAR HISTORIAS
 PARA REIR Y PENSAR HISTORIAS
 PARA SENTIR MIEDO.
 LAS PALABRAS SON BUENAS PORQUE
 SON BIEN SEPARADAS.*

VIC, RAU y MOR

TÍTULO: LA VEM HISTÓRIA
 OUTRA VE S
 AUTORA: HELOISA PRIETO
 EDITORA: CIA. DAS LETRINHAS
 NUMERO DE PÁGINA . 77
 INDICAÇÃO: VERDE E PRETO

O LIVRO TEM DRAMA ,
 TEM HISTÓRIAS PARA :
 SONHAR , RIR , PENSAR E SENTIR MEDO.
 NÓS GOSTAMOS DA HISTÓRIA DO MEDI-
 CO-FANTASMA PORQUE É DE TERROR.
 O LIVRO TEM BASTANTE ESCRITA. É DIVER-
 TIDO DE LER PORQUE TEM HISTÓRIAS DO
 FOLCLORE DE VÁRIOS PAÍSES.

*EL LIBRO TIENE DRAMA,
 TIENE HISTORIAS PARA:
 SOÑAR, REIR, PENSAR Y SENTIR MIEDO.
 NOS GUSTÓ LA HISTORIA DEL MEDI-
 CO-FANTASMA PORQUE ES DE TERROR.
 EL LIBRO TIENE BASTANTE ESCRITURA. ES DIVER-
 TIDO DE LEER PORQUE TIENE HISTORIAS DEL
 FOLCLORE DE VARIOS PAÍSES.*

GAB TÍTULO: O GATOLA DA CARTOLA
 TRADUÇÃO DE MÔNICA
 RODRIGUES DA COSTA
 EDITORA COMPANIA DAS
 LETRINHAS
 AUTOR SEUSS

EUGOSTEI DESSE LIVRO
 PORQUE TEM COISAS EN -
 GRAÇADOS E MUITO
 EQUILIBRISTA E
 OS PEIXES FALAM E
 TEM COISA IMPOSIVEIS DE FASE
 E AS ILUSTRASOES SÃO
 BEM FEITAS

*ME GUSTÓ ESE LIBRO
 PORQUE TIENE COSAS DI-
 VERTIDAS Y MUCHO
 EQUILIBRISTA Y
 LOS PECES HABLAN Y
 TIENE COSA IMPOSIBLES DE HACE
 Y LAS ILUSTRACIONES SON
 BIEN HECHAS*



GAB
 TITULO: O GATOLA DA CARTOLA
 TRADUÇÃO DE MÔNICA
 RODRIGUES DA COSTA
 EDITORA COMPANIA DAS
 LETRINHAS AUTOR SEUSS

EU GOSTEI DESSE LIVRO
 PORQUE TEM COISAS ENGRAÇADAS.
 O GATOLA É EQUILIBRISTA.
 NA HISTORIA OS PEIXES
 FALAM E ACONTECEM COISAS
 IMPOSSÍVEIS. AS ILUSTRAÇÕES
 SÃO BEM FEITAS.

*ME GUSTÓ ESE LIBRO
 PORQUE TIENE COSAS DIVERTIDAS.
 EL GATOLA ES EQUILIBRISTA.
 EN LA HISTORIA LOS PECES
 HABLAN Y OCURREN COSAS
 IMPOSIBLES. LAS ILUSTRACIONES
 SON BIEN HECHAS.*

Durante el proceso de revisión la maestra escribía en el pizarrón la recomendación de un grupo. Después de una lectura en voz alta se iniciaba la reflexión y discusión en la clase respecto de la calidad y la forma escrita de cada fragmento. La función de la docente fue problematizar los contenidos de la revisión, dar informaciones pertinentes; también propuso formas alternativas para escribir, así los niños pensaban y decidían cuál era la más adecuada.

Trabajamos con el uso del punto final en la oración, pues colaboraba en la organización de cada idea u opinión en una frase, evitando la repetición característica del habla: “y...”, “y tiene...” (en Gab). Muchas veces remitimos a los niños a observar cómo el mismo escritor del libro recomendado usaba el punto al finalizar una frase, lo que colaboró así con el pasaje en la percepción del punto como una pausa al leer hacia una reflexión más sistemática acerca de cómo se usa el punto al escribir. A veces, la maestra leía en voz alta el fragmento del texto sin puntuación, proponía a los niños pensar en su significado y como podía ser escrito para que otros lo entendiesen.

En este sentido, el uso de la coma se impuso como necesario, pues no siempre podía usarse el punto para separar; por ejemplo, al calificar los distintos tipos de relatos del libro *Lá vem história outra vez* (en Vic, Rau y Mor). El uso de la coma también evitaba la repetición de palabras en el texto escrito, cuestión reiteradamente discutida durante la revisión.

El proceso de revisión en el que se encontraban ahora, que les permitía pensar cómo se escribe, había despertado en los niños una modalidad de intervención sostenida por su lugar de lectores:

“¿Por qué escribiste que las palabras del libro son buenas?” (a Vic, Rau y Mor).

“¿Quién es el equilibrista?” (a Gab).

“¿Dónde, cuándo los peces hablan?” (a Gab).

“No entendemos lo que escribiste”, “cuando se escribe no se repiten las palabras”, “tu texto tiene muchos ‘y’” (a Gab).

Así, comenzaron a usar más elementos de referencia, sustituciones léxicas y pronombres,

lo que garantizó una mejoría en la cohesión de los textos. En cada nueva revisión los niños intentaban usar las herramientas del lenguaje escrito que habían sido trabajadas y discutían respecto de su adecuación. Las formas y reglas para escribir pasaron a ser objeto de reflexión en lo que se refería a cómo y para qué se usan, de intercambio para resolver los problemas del texto de los compañeros. Los niños estaban diferenciando el lenguaje hablado del escrito y asumiendo con mayor autonomía el proceso de revisión.

Una revisión tiene como objetivo corregir los errores. En esta intervención didáctica propusimos aprender a leer para revisar el texto escrito: incluyendo al lector potencial, pensando en los diferentes problemas que se suscitan al escribir y buscando las herramientas para resolverlos. Nuestro objetivo fue también corregir el texto, pero por medio de un proceso de adquisición de las herramientas necesarias para hacerlo.

¿Qué aprendimos?

Evaluamos los efectos de este proyecto didáctico en diferentes planos:

- a) Con respecto al proceso de aprendizaje de los alumnos del lenguaje escrito.
- b) Con respecto a las reglas del “contrato didáctico” (Brousseau, 1986, Chevillard, 1992 en Lerner, 1996: 76-77) que regula las interacciones entre las intervenciones docentes, el proceso escritor y la actividad de aprendizaje de los niños.
- c) Con respecto al conocimiento didáctico producido durante el desarrollo del proyecto, tanto para el cuerpo docente como para la asesora.

En lo que se refiere a las condiciones didácticas para aprender en clase, el contexto comunicacional en el cual se inscribió esta tarea hizo posible que todo el trabajo de elaboración, escritura y revisión cobrase sentido para los niños, ya que producían a partir de la elaboración de sus propios argumentos para recomendar las obras literarias que circulaban en el cotidiano escolar y contaban con lectores reales. Los borradores y las diversas versiones escritas exigieron un esfuerzo por parte de los niños en

proceso de alfabetización. Sin embargo, conocían el propósito de cada una de las actividades y percibieron su necesidad, se sintieron cada vez más capaces de realizarlas, asumieron su autoría y se comprometieron con el producto final.

En este proceso, los alumnos adquirieron cada vez mayor sensibilidad a las características de la situación comunicativa: consideraron la necesidad de ser persuasivos, las expectativas de sus interlocutores y supieron que debían adquirir algunos recursos lingüísticos para cumplir sus objetivos. Paulatinamente reunieron mejores condiciones para producir discursos escritos adecuados, lo que colabora con el desarrollo de la *flexibilidad retórica*, y en consecuencia, con la *competencia comunicativa* (Tolchinsky Landsmann y Simó, 2001).

Este proceso de escritura implicó, entonces, un incipiente trabajo de *reflexión metalingüística* para los niños, referido a la *forma* del tipo de texto que escribirían: los aspectos lingüísticos que definen el género textual, los aspectos convencionales, el tipo de configuración espacial que lo caracteriza, así como lo que se refiere a su *función comunicacional*, su *contexto de uso* y el tipo de *trama para argumentar*.

La elaboración de argumentos para persuadir exigió de los niños pasar de un tipo de lectura receptiva a otro, en el cual debían analizar diferentes dimensiones del libro. Ello significó un esfuerzo de descentramiento de la mirada hacia el lenguaje, esfuerzo que desarrolla *el pensamiento letrado* (Wells, 1990), que es aquel capaz de reflexionar sobre los contenidos, formas y tipos de discurso de nuestra cultura escrita y elaborar opiniones consistentes sobre ellos.

Así, los niños se apropiaron de nuevos procedimientos de lectura y escritura. El uso del borrador para elaborar los argumentos y las reescrituras mediadas por el proceso de revisión colectiva, las formas de leer con diferentes propósitos se convirtieron en estrategias para aprender. Esos procedimientos comenzaron a ser usados por los niños en otros contextos, en relación con otros contenidos, y también al escribir solos en casa. Esta generalización del uso y la autonomía cada vez mayor con la que utilizaron los procedimientos nos indica que hubo aprendizaje (Coll, 1992).

Esta modalidad de trabajo para la producción textual permitió a los niños interactuar con

propiedades y características de diferentes aspectos del lenguaje: el propio sistema alfabético, las normas de puntuación, los elementos cohesivos, la coherencia, las tramas y formas discursivas y el espacio retórico.

Cada niño tuvo la posibilidad de producir y avanzar según su propio tiempo de aprendizaje, y se encontró siempre desafiado a reformular su conocimiento en la interacción con otros y frente a la propia complejidad del acto de escritura.

Con relación a los cambios en las reglas del contrato didáctico, notamos mudanzas en las posiciones ocupadas por los niños y por la docente frente al saber que sería enseñado. Los niños asumieron con progresiva autonomía la estrategia de utilizar el borrador para pensar, registrar, tomar notas y reorganizar opiniones, como una herramienta necesaria para elaborar el propio texto y no como tarea escolar cuyo destinatario era la maestra. La modalidad adoptada en la revisión –leer cada parte del texto para pensar, entre todos, otras formas de escribir– resignificó el sentido que se le daba a los errores como falencia o ignorancia. También desplazó el lugar del docente como único capaz de corregir adecuadamente. Así, se abrió un espacio para comprender que escribir implica un proceso recursivo sobre el propio texto para modificar las formas que resultaron menos adecuadas y correctas: muchos niños comenzaron a pedir que su texto se expusiese en el pizarrón para ser corregido. Así, las intervenciones docentes adquirieron la modalidad de *mediación*, es decir que ayudaban a poner en foco la reflexión, discusión y modificación tanto de los procedimientos de lectura y escritura como de las herramientas para escribir.

Por último, con relación a cómo comunicar el saber en el aula, la docente y la asesora, evaluamos algunos aspectos que señalaremos brevemente. Primero, en lo que se refiere a las características y modalidad que asumen las consignas dadas a los alumnos, podemos expresarlo así: amplitud, dirección y claridad, así como la necesidad de establecer una íntima relación entre ella y los propósitos de la intervención, los contenidos que se enseñarán y las posibilidades de asimilación de los niños. No siempre somos conscientes de esas relaciones, lo que tiene efectos en el desarrollo y calidad de la actividad de aprendizaje de los alumnos.

Segundo, nos enfrentamos con la necesidad de elaborar criterios para seleccionar y secuenciar los contenidos que serán enseñados en 1º de EGB para producir textos de recomendación adecuados y correctos. Por ejemplo, al definir qué elementos del lenguaje serían privilegiados en la revisión textual. En función de nuestros objetivos didácticos, en este caso, optamos por analizar los primeros textos de recomendación escritos y evaluar a partir de ellos cuáles serían los aspectos del lenguaje escrito que los niños tendrían mayores probabilidades de asimilar.

Por otro lado, adquirimos una mayor conciencia de la necesidad de elaborar formas de intervención que les permitiesen a los niños pasar de los conocimientos implícitos que tienen acerca del uso de la lengua hablada y del lenguaje escrito al leer receptivamente, hacia un trabajo de reflexión y sistematización que les permitiese avanzar en el dominio de las formas y reglas que caracterizan al lenguaje escrito. En ese sentido, aprendimos que las tareas que caracterizan al lector y escritor competente deben ser enseñadas como estrategias y procedimientos, es decir, pasaron a ser contenidos de enseñanza.

Por último, percibimos la necesidad de diferenciar el tiempo de la enseñanza del tiempo del aprendizaje de los niños, adecuando las intervenciones docentes a la progresividad de las adquisiciones, y proponiendo siempre una interacción acorde a la complejidad del conocimiento.

Palabras finales

En el desarrollo de este proyecto didáctico hemos contemplado las diversas dimensiones de la escritura: como instrumento de comunicación, como objeto de reflexión y como herramienta para elaborar el conocimiento (Tolchinsky Landsmann y Simó, 2001).

Los niños y niñas leyeron y escribieron reiteradamente, ocupando diferentes posiciones enunciativas (Teberosky, 1989): leer como un escritor para aprender a escribir, leer para analizar la obra del autor, leer para recuperar y transformar las propias ideas, leer para corregir. Ellos escribieron para disuadir al lector, para registrar y elaborar su conocimiento, reescribieron para corregir y adecuar su texto pensando en el lector.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA Organismo Consultor de Unesco

Presidenta

Linda Gambrell
Clemson University
Clemson, South Carolina,
EE.UU.

Presidenta electa

Barbara J. Walker
Oklahoma State University
Stillwater/Tulsa, Oklahoma,
EE.UU.

Vicepresidenta

Kathryn Au
SchoolRise, LLC
Honolulu, Hawaii, EE.UU.

Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup
Asociación Internacional
de Lectura

Consejo Directivo

Adelina Arellano-Osuna, Universidad de los Andes
Mérida, Venezuela. 2006-2009

D. Ray Reutzel, Utah State University
Logan, Utah, EE.UU. 2007-2010

Diane Barone, University of Nevada
Reno, Nevada, EE.UU. 2005-2008

Donald J. Leu, University of Connecticut
Storrs, Connecticut, EE.UU. 2007-2010

Karen Wixson, University of Michigan
Ann Arbor, Michigan, EE.UU. 2005-2008

Lloyd Neale Hardesty, Colorado Council IRA
Colorado Springs, Colorado, EE.UU. 2006-2009

Maureen McLaughlin, East Stroudsburg University of Pennsylvania
East Stroudsburg, Pennsylvania, EE.UU. 2005-2008

Maryann Manning, University of Alabama at Birmingham
Birmingham, Alabama, EE.UU. 2006-2009

Taffy E. Raphael, University of Illinois in Chicago
Chicago, Illinois, EE.UU. 2007-2010

Destacamos la responsabilidad social de la función educativa, la relevancia de su intervención intencional y sistemática para formar niños lectores y escritores autónomos y competentes. Adquirir la capacidad de comprender y producir discursos escritos eficaces, en diversos contextos comunicativos, desarrolla formas de pensamiento mediadas por nuestra cultura escrita, lo cual es una de las llaves para democratizar el acceso al saber.

Notas

1. La enseñanza fundamental en Brasil tiene dos niveles obligatorios: 1° a 4° y de 5° a 8°.
2. En portugués la expresión sería “É muito legal este livro”. La traducción de los textos infantiles que se presentan en este trabajo es nuestra.

Referencias bibliográficas

- Albuquerque, E. y Spinillo, A. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 13 (3), 329-338.
- Barthes, R. (1970). La lingüística del discurso. En R. Barthes. **Variaciones sobre la escritura**. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, P. E. y Santana, D. (1996). **Leer y escribir con sentido**. Madrid: Visor.
- Cassany, D. (1989). **Describir el escribir: como se aprende a escribir**. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. E. y Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En C. Coll, I. Pozo, B. Saraiba y E. Valls. **Los contenidos en la Reforma**. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J.A. Castorina et al. **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires: Paidós.
- Molinari, M.C. (1999). Una actividad permanente: club de lectores. La escritura de recomendaciones por los niños en el jardín. En M. Castedo, A. Siro y C. Molinari. **Enseñar y aprender a leer**. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Nemirovsky, M. (1999). **Sobre la enseñanza del lenguaje escrito**. México: Paidós.
- Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Planeamiento, Dirección de Curricula. **Documentos de actualización curricular en Lengua N° 1, N° 2 y N° 4**.
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. **Revista de Educación**, 288, 61-183.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1993). **Aprendizaje del lenguaje escrito**. Barcelona: Anthropos.
- Tolchinsky Landsmann, L. y Simó, R. (2001). Escribir y leer a través del currículum. **Cuadernos de Educación**, 36.
- Van Dijk, T. (1983). **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (1990). Condiciones para una alfabetización total. En **Cuadernos de Pedagogía**, 179, 11-15.
- Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en enero de 2007 y aceptado con modificaciones en mayo del mismo año.*

* Liliana Alicia Cohen

Licenciada en Psicopedagogía. Magister en Psicología por la Universidad Federal Rio Grande do Sul. Asesora en Didáctica de la lectura y la escritura en instituciones educativas en Porto Alegre, Brasil. Docente en la Facultad de Psicología, UBA y en la Facultad de Psicomotricidad, UNTREF, Buenos Aires, Argentina.

* Virginia Veríssimo

Docente en el nivel inicial y en el primer ciclo de la Enseñanza Fundamental, en Porto Alegre, Brasil.