

ESCREVEU, NÃO LEU...

Maria Elizabeth Figueiredo Martins¹

RESUMO: As crianças têm dificuldades para aprender a ler e escrever por uma variedade de razões. Este artigo fornece uma visão geral dessas razões, incluindo a experiência limitada com os livros, com a língua e com material didático de qualidade. As evidências sugerem que os educadores podem promover o desenvolvimento da leitura e da escrita, fornecendo às crianças instruções que desenvolvem a proficiência na língua.

Palavras-chave: leitura ó escrita ó aprendizagem

ABSTRACT: Children have difficulties learning to read and write for a variety of reasons. This article provides an overview of these reasons, including limited experience with books, speech and quality didactic material. The evidences suggest that educators can foster reading and writing development by providing children with instructions that develop language proficiency.

Keywords: reading-writing-learning

MUITO ANTES DA ESCOLA

Escreveu, não leu, o pau comeu ó esta expressão metafórica o tamanho do problema que as crianças têm de enfrentar na escola quando começam a dar os primeiros passos para desenvolver a proficiência na leitura e na expressão escrita. Embora essas duas operações sejam consideradas atividades comunicativas, da mesma forma que o falar e o ouvir, elas se distinguem das duas últimas por exigirem esforço cooperativo entre o emissor e o receptor, visto que transmitem conteúdos e exigem o conhecimento das especificidades de cada uma das formas de representação textual.

¹PG de Língua Portuguesa – Instituto de Letras – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, RJ, Brasil. melbeth@ig.com.br

As pesquisas psicolinguísticas apresentam experimentos conclusivos que comprovam a tese de que para aprender a ler e escrever, sem enfrentar dificuldades, as crianças necessitam vivenciar, dentro e fora da escola, experiências reais de leitura e de escrita. Para os estudiosos, a utilização de um livro específico para esse aprendizado é um fator que restringe a interação dos alunos com diferentes tipos de suportes de leitura. Segundo eles, essa prática escolar dificulta a participação das crianças em situações de comunicação verbal semelhantes àquelas que ocorrem em suas casas, onde a linguagem faz parte do cotidiano e tem um sentido experiencial. Para os pesquisadores, o contato com materiais impressos, corriqueiros e diversificados, seria um elemento facilitador para a aprendizagem infantil.

ESTUDOS SOBRE A ESCRITA

Pesquisas arqueológicas nos mostram que o homem primitivo já demonstrava interesse em se expressar, o que atesta uma necessidade intrínseca de se comunicar. Assim, o desenho, para ele, teve a função de expor visualmente as suas ideias, enquanto a fala foi o seu modo de expressão auditiva. Com base nestes dados, fica fácil entender porque a capacidade de simbolização humana iniciou-se com figuras representando coisas, passou por uma fase transitória conhecida como sistema pictográfico de representação da fala e evoluiu até atingir o estágio atual da escrita alfabética.

Estudos mostram que a escrita pictográfica surgiu na Mesopotâmia, por volta do ano 4000 a.C., tendo por traçado unidades que respeitavam a relação de semelhança entre o signo e o objeto representado. A esse modo de expressão escrita seguiu-se o sistema ideográfico que, embora constituído de traços mais simples, manteve a relação direta entre o significante e o significado.

Mais tarde, surgiu a escrita alfabética que abandonou as primitivas formas ideográficas para transformar-se em um sistema inovador formado por signos arbitrários. Esse modelo simplificado de escrita não só reduziu o número de signos, visto que substituiu os milhares de traços ideográficos pelos traços representativos das unidades sonoras, como também tornou direta a relação entre a língua escrita e a oral. É importante observar que essa correspondência entre os significantes escritos e os orais corroborou, em muito, para os erros metodológicos, relativos ao ensino da leitura e da escrita na escola, bem como justifica o

comportamento de professores e pedagogos que insistem, até hoje, em habilitar os seus alunos como decodificadores de grafias e sons.

PRINCÍPIOS DA PSICOGÊNESE

Estudos científicos, fundamentados nos trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, pp. 64-71), relatam dados experimentais que indicam que muito antes de saber ler um texto a criança é capaz de operar com ele. Esses dados demonstram que mesmo as crianças pequenas fazem uso de critérios coerentes para a classificação de material gráfico de leitura, no que se refere à quantidade e à variedade dos caracteres. Eles indicam, ainda, que, por volta dos quatro anos, as crianças entendem o livro como algo que serve para ser lido. Aliás, há consenso entre os pesquisadores quando reconhecem a existência de índices imitativos de atos de leitura, em crianças não letradas, como o modo de pegar o livro, a postura corporal, a direção do olhar e os gestos de folhear, denotando irrefutável compreensão com relação às condutas imitadas dos adultos.

Trabalhos fundamentados na Psicologia Genética (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, pp. 274-295) demonstram que a escrita é compreendida pela criança como um sistema de representação de significados e, não, como um mero código de transcrição de sons em grafias. Ela, aos quatro anos de idade, sabe que desenho e escrita servem de substitutos para algo evocado, externamente, sendo que raramente se confunde com estas duas formas de expressão, pois distingue perfeitamente quando um traço gráfico é um desenho e quando pode ser reconhecido como um texto. Nessa idade, a maior parte delas já tem a exata noção de que aqueles traços impressos, num suporte qualquer, têm um caráter representativo. Essa informação, no entanto, não permite que se conclua que a criança já percebe a escrita como uma representação linguística. Aliás, a maior parte dos pesquisadores atesta que os problemas enfrentados pelas crianças, quando tentam se integrar no sistema da escrita, são cognitivos e não perceptivo-motores.

Os estudos psicogenéticos consideram primordial que a escola trabalhe no sentido de disseminar o aprendizado da linguagem oral e escrita, de tal forma que esse conhecimento seja útil e relevante para a vida do aluno. Cabe a ela oferecer um ambiente não somente alfabetizador, mas também de letramento, principalmente, para as crianças com poucas

oportunidades de participação em situações de leitura e escrita quando estão fora do ambiente escolar. São pressupostos básicos da psicogênese:

- nenhuma criança começa do zero ao ingressar no ensino fundamental, nem mesmo aquelas das classes mais baixas,
- é o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento e não a execução repetitiva de uma determinada técnica,
- a leitura e a escrita devem ser pensadas como objetos de interesses e não como algo estranho à criança,
- propostas metodológicas que envolvam conceitos relativos a erro, dificuldade para a aprendizagem e avaliação do progresso devem ser revisadas.

Segundo as autoras, a permanência, no sistema de ensino, de dogmas linguístico-pedagógicos já superados e a discriminação linguística deles decorrentes são fatores que inibem a concepção do aprendizado da leitura e da escrita como processos naturais. Atuando dessa maneira, a escola ao invés de contribuir para o aumento do número de indivíduos alfabetizados favorece a produção de analfabetos.

Como se pode ver, é importante que a escola reconheça que, para a aquisição das habilidades da leitura e da expressão escrita, a participação e o interesse do aluno são fundamentais. É necessário que o material de leitura usado por ele não apresente as deturpações que o tornam um objeto escolar, isto é, não pode estar em desacordo com os suportes de leitura que os estudantes normalmente encontram fora da sala de aula. A intervenção pedagógica deve, portanto, facilitar o acesso a todo o tipo de material escrito, seja de cunho didático ou não. Agindo dessa forma, a escola estará dando a sua contribuição no sentido de transformar os alunos em leitores críticos e produtores proficientes de textos.

O trabalho pedagógico que valoriza a interação do estudante com diferentes formas de manifestação linguística e que faz uso de práticas socioeducativas, no dia a dia, viabiliza a participação dos reais interessados no processo. Esse posicionamento da escola auxilia o aluno na aquisição de maior habilidade para a produção de sentido, na melhor capacitação para a expressão escrita e, em última instância, propicia o sucesso no desempenho de qualquer tipo de atividade verbal.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Mary Kato (KATO, 2004, pp. 114-120) menciona a fala egocêntrica infantil como uma atividade precursora da leitura e da escrita. Essa fala, que surge durante a fase inicial da aquisição da linguagem e que consiste num monólogo onde a criança é o sujeito do discurso, justifica a presença, nas primeiras redações infantis, de um gênero discursivo onde ela é sempre a personagem principal. Segundo a autora, essa aproximação entre a ficção e a realidade, que fica patente pelo uso da primeira pessoa, deve ser entendida como uma fase cognitiva transitória e obrigatória para que a criança chegue a um discurso descentrado e hipotético.

Segundo a autora, o progresso infantil na aquisição da habilidade da expressão escrita está condicionado às necessidades comunicativas reais e, também, àquelas criadas em sala de aula. Isso ocorre porque a escrita é um instrumento de comunicação social que exige o domínio de uma capacidade de representação simbólica de segunda ordem. A aquisição dessa competência será facilitada se o ambiente escolar fornecer não somente as condições para a interação comunicativa, mas também se lançar mão da prática de jogos, dramatizações e narrativas, que objetivem a expansão da capacidade lúdica e criativa da criança, promovendo, desta forma, o desenvolvimento de sua aptidão para operar com símbolos.

Kato afirma que as falhas observadas, durante a produção escrita de um texto ou no transcorrer de uma leitura, não devem ser encaradas imediatamente como erro, pois elas podem ser decorrentes do uso automático de estratégias usadas na fala. A autora considera importante que o professor tenha conhecimento de que o processo de desenvolvimento da expressão escrita desloca-se no sentido da forma expressivo-egocêntrica para formas mais elaboradas, do mesmo modo que, na linguagem oral, a criança vai da fala egocêntrica para a fala socializada.

Segundo Pizani *et al.* (PIZANI, PIMENTEL & ZUNINOS, 1998, pp. 35-43), as atividades pedagógicas de leitura e expressão escrita devem surgir, espontaneamente, a partir de propostas sugeridas pelas próprias crianças. No entanto, as autoras alertam que a anuência do professor não o exime de participar, como elemento integrante do grupo, na construção das

atividades e na orientação das discussões e acordos a respeito das tarefas a serem executadas em sala de aula.

Dentre as muitas situações de ensino apresentadas por Pizani *et al.*, selecionamos algumas que acreditamos factíveis, levando-se em conta a realidade das nossas escolas. São elas: a livre escolha de textos para leitura; o debate opinativo a respeito de material já lido; a leitura de contos com a criação de um final inventado; a leitura e a discussão a respeito de instruções de jogos e de trabalhos manuais; o acompanhamento visual e silencioso de narrativas gravadas e ouvidas em sala de aula; a dramatização; o canto coral gravado com o acompanhamento da letra da música; a elaboração de diário pessoal; a troca de correspondência entre os alunos; a pesquisa, em jornais e revistas de circulação social, de neologismos ou palavras que apresentem dificuldades ortográficas; a elaboração de textos escritos, em grupo ou individualmente; o preparo de receitas culinárias com a leitura, discussão e interpretação de instruções; a invenção de receitas culinárias e a redação, simultânea, do texto para troca entre as crianças e entre elas e os professores; a discussão e elaboração de entrevistas e pesquisas; o uso sistemático do dicionário; a correção coletiva de textos produzidos individualmente pelos alunos; a elaboração de cartões e correspondências comemorativas, em datas especiais e, finalmente, a busca de informações, em livros e periódicos, para posterior leitura, discussão e produção de texto sobre o material pesquisado.

Os estudos de Pizani *et al.* (PIZANI, PIMENTEL & ZUNINOS, 1998, pp. 18-28) baseiam-se em uma proposta metodológica que privilegia os conceitos da Psicogênese, logo, recomendam que o processo de construção do conhecimento, no que tange a aprendizagem da leitura e da escrita, se fundamente em três princípios gerais: na concepção da criança como construtora do seu próprio saber, na crença de que a produção cooperativa de conhecimento é um fator de aprendizagem, e na exploração pedagógica do caráter social da linguagem escrita.

As implicações decorrentes do primeiro princípio desqualificam o método como o fator determinante para a apreensão de conhecimento e, contrariamente a essa velha forma de pensar, apontam no sentido de que as estratégias de ensino devem se adequar ao processo de aprendizagem da criança. Esse posicionamento tende a considerar válidas as soluções infantis que, por mais estranhas ou errôneas que possam ser, refletem as suas concepções sobre os problemas que estão enfrentando.

O segundo princípio encara a cooperação em sala de aula como elemento fundamental para a evolução do processo. Ele estabelece que a aprendizagem deva ser construída a partir de atividades que coloquem a criança em situações de socialização dos conhecimentos e de participação em tarefas que resultem no intercâmbio de ideias, na troca de opiniões e no trabalho em grupo. Para os pesquisadores, a cooperação entre as crianças e entre elas e o professor promove avanços significativos em relação à compreensão da leitura e à aprendizagem da expressão escrita.

O terceiro princípio fundamenta-se no fato de que todas as atividades de leitura e escrita têm como finalidade a comunicação e, por isso, possuem grande valor para o sujeito que as realiza. As pesquisas mostram que, no ambiente escolar, a linguagem escrita tende a esvaziar-se da função social, e isso ocorre, toda a vez que se propõe à criança a execução de tarefas que envolvam a cópia de estruturas frasais ou a execução de ditados para a detecção de erros ortográficos. Utilizada dessa forma em sala de aula, a linguagem escrita deixa de ser um instrumento de comunicação e uma forma de conhecimento para se tornar um objeto escolar cuja validade se restringe à finalidade única de avaliação de conhecimentos. Com esse princípio, os estudos psicogênicos apontam para um sério problema metodológico que aflige as crianças nas salas de aula.

Considerando-se os estudos realizados, verifica-se que, durante o processo de capacitação para a leitura e para a expressão escrita, quanto maior o contato da criança com tipos, suportes e gêneros textuais diferentes tanto maior será a sua facilidade em entender os usos desse material e mais rápido e agradável será o aprendizado.

Cabe aqui um alerta para o fato de que, na maioria das escolas, a leitura é compreendida como a decodificação de grafias em sons e o processo da escrita é entendido como mera habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa, durante a qual a criança deve fazer uso dos recursos da língua. Organizada de tal forma, essa prática pedagógica ignora que a criança constrói ativamente o seu conhecimento e que esse tipo de aprendizado é de vital importância para ela.

PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA

Irané Antunes (ANTUNES, 2008, pp. 53-68) afirma que língua e gramática não se equivalem, por conta disso ela entende que a proficiência linguística exige a aquisição de conhecimentos que vão além do gramatical, ou seja, esse tipo de saber, isoladamente, não garante uma comunicação verbal eficiente.

Segundo a autora, para ler e escrever com sucesso, o usuário da língua também necessita de:

- informações sobre o mundo ou sobre o real, sejam elas experimentadas, imaginadas, projetadas ou simuladas, de tal modo que possa lançar mão desses conhecimentos no seu dizer;
- interação com o maior número de recursos de textualização disponíveis, no que se refere aos tipos e gêneros textuais, suportes de leitura, estratégias de interação e mecanismos de coesão e coerência;
- competência comunicativa com relação às normas sociais de uso da língua.

Com base nos ensinamentos de Marcuschi (MARCUSCHI, 2008, pp. 146-186), acreditamos que o acesso à boa literatura e o trabalho com textos relevantes, respeitando-se, obviamente, o grau de letramento da criança, cria condições para que o pequeno leitor e futuro produtor de textos compreenda que existem normas reguladoras para a produção escrita. É importante que ele perceba, desde cedo, que essas normas enquadram os textos em gêneros que têm uma forma de apresentação específica, um conteúdo temático opcional, um estilo que reflete as escolhas linguísticas do autor e um número infinito de suportes de texto. O contato com um material de leitura variado leva o aluno ao entendimento de que os gêneros e os suportes textuais, assim como as práticas sociais, evoluem e sofrem variações que resultam em diferentes formas de manifestação verbal, geralmente, em decorrência dos novos tempos e das novas tecnologias.

DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO

Este estudo mostra que as dificuldades infantis para o aprendizado da leitura e da escrita, incluindo-se neste a tão desejada proficiência linguística, estão relacionadas a falhas

metodológicas e a fatores socioculturais, não devendo ser, portanto, classificadas tempestivamente, como tem ocorrido nos dias atuais, como de ordem neurológica. Aliás, a banalização dos distúrbios psíquicos nas escolas tem servido, apenas, para mascarar os verdadeiros entraves, que envolvem o ensino institucional da língua materna, que são o continuísmo de velhas práticas linguístico-pedagógicas de eficiência discutível e o não reconhecimento, por parte de pais e responsáveis, de que a proficiência discursiva é habilidade primordial para o progresso escolar e profissional de seus filhos.

Entendemos como falha metodológica, nessa área do ensino, o desconhecimento, por parte dos educadores, de que atividades que desenvolvem a oralidade, a leitura, a compreensão e a redação de textos exigem muito mais da criança do que o simples domínio do código sobre o qual está construído o sistema da língua. A comunicação verbal impõe que o usuário da língua, criança, adolescente ou adulto, lance mão de conhecimentos de ordem gramatical, lexical, textual e social, quando pretende interagir com sucesso.

Trabalhos fundamentados no modelo teórico da Psicologia Genética nos auxiliam nas ponderações, demonstrando que a escrita é compreendida pela criança, desde tenra idade, como um sistema de representação de significados e não como um mero código de transcrição de sons em grafias. Fica claro, portanto, tratar-se de erro metodológico, relativo ao ensino da leitura e da escrita na escola, o comportamento de professores e pedagogos que insistem, até hoje, em habilitar os seus alunos como decodificadores de textos.

Avançar no ensino da linguagem significa viabilizar o acesso à oralidade e à leitura de materiais gráficos relevantes e adequados. Este último item visa, principalmente, à ampliação do repertório de informações do aluno, sem o qual a execução de qualquer forma de produção textual, seja ela um bilhete, uma redação, um questionamento, uma descrição, uma discussão em sala de aula ou uma simples carta, torna-se um trabalho penoso de autoria. É necessário que o professor tenha em mente que, para o aluno compor o seu texto, é preciso que ele tenha não somente as ferramentas para construí-lo, mas também informações que deem embasamento ao seu dizer. Imaginar que nos comunicamos usando, unicamente, os conhecimentos linguísticos é ignorar os demais mecanismos que regulam essa atividade interativa.

No que tange aos fatores socioculturais, os estudos psicogênicos demonstram que considerar a bagagem cognitiva da criança, concebê-la como construtora do próprio saber, valorizar o trabalho cooperativo em sala de aula e entender o aprendizado da leitura e da escrita como atividades sociocomunicativas são ações importantes para o sucesso escolar do aluno. Porém, consideramos que estes não são os únicos pontos a serem valorizados pelo professor, ao planejar as atividades para as aulas de leitura e produção escrita.

Observamos que o modelo pedagógico, que concebe os estudos linguísticos como conhecimento útil e relevante para a vida do aluno, tende a criar, para ele, um ambiente de letramento rico em experiências reais de leitura e escrita, visto que o compreende como usuário da língua e como principal interessado na proficiência dessas atividades sociocomunicativas. Essa atitude implica no acesso do jovem leitor a uma grande variedade de textos e suportes gráficos, ou seja, a escola precisa operar com uma concepção de material pedagógico que contemple as cinco áreas básicas de aprendizagem da língua que são: o ensino da gramática, a compreensão de textos, a produção textual, o léxico e a oralidade.

Com base no material analisado, constatamos que as atividades interativas e experienciais, além de extremamente prazerosas, permitem a participação ativa da criança no processo de aprendizagem. Esse modo de trabalhar a leitura e a produção escrita torna mais eficiente e dinâmica a rotina em sala de aula, leva a uma maior competência linguística e, por conta disso, direciona o interesse dos alunos para o estudo sistemático da língua que, desse modo abordado, passa a ter mais sentido.

A intervenção pedagógica deve, portanto, facilitar o acesso dos alunos a todo o tipo de material escrito, seja ele de cunho didático ou não. Atuando dessa maneira, a escola propicia um ambiente não apenas alfabetizador, mas também de letramento, principalmente, para as crianças oriundas de lares com baixo nível de escolaridade. Ela, ao invés de contribuir para o abandono escolar e para o aumento de analfabetos e analfabetos funcionais, estará dando a sua contribuição no sentido de produzir indivíduos alfabetizados e proficientes na língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. Muito Além da Gramática. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial: 2007.
- BAJARD, Elie. Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KATO, Mary A. No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística. 7ed. São Paulo: Ática, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gênero e Compreensão. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de Texto: Concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, Mary Aysawa (org). A concepção da escrita pela criança. 3ed. Campinas: Pontes, 2002.
- PIZANI, Alícia Palacios de, PIMENTEL, Magaly Muñoz de e ZUNINO, Délia Lerner de. Compreensão da leitura e expressão escrita: a experiência pedagógica. 7ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Recebido em 27 de fevereiro de 2013.

Aceito em 7 de julho de 2013.