

Título - Questões de conhecimento
da leitura e da escrita
(relativas ao professor)

Autora - Laila Laila Buarque

Questões do Conhecimento da Leitura e da Escrita (Relativas ao Professor)

Discorrer sobre os aspectos de leitura e escrita que o professor deve conhecer pressupõe uma definição de um posicionamento teórico sobre a alfabetização.

Tal abordagem se faz necessária, em função das consequências que surgem na sala de aula ao se adotar uma ou outra concepção deste processo.

KRAMER (1986) identifica, nas recentes publicações em educação, duas grandes vertentes: a que valoriza o produto final (ler e escrever), mas entende-o como decorrente da aquisição de habilidades (coordenação motora, discriminação visual, auditiva etc.), o que gera a ênfase primordial na automação da escrita para, numa segunda etapa, voltar-se para a compreensão ou interpretação do texto; e uma segunda corrente, que entende a alfabetização como a compreensão do modo de construção do conhecimento, daí a valorização das hipóteses que a criança desenvolve sobre a escrita e dos usos da língua escrita.

Essas concepções determinam as diferenças na prática pedagógica e nos resultados que as crianças alcançam.

Um professor que se enquadre na primeira vertente utiliza, preliminarmente, exercícios repetitivos de coordenação motora, discriminação visual e auditiva, no chamado "período preparatório". Em seguida, as atividades buscam a memória como apoio fundamental, uma vez que a escrita é um código a ser decifrado e, deste modo, devem ser gravadas letras e sílabas porque está implícita a idéia de correspondência entre a escrita e a fala. Tal concepção é a predominante na nossa escola tradicional e tem produzido resultados conhecidos de todos que estão lidando com

* Pesquisadora em Psicologia Cognitiva, da Universidade Federal de Pernambuco.

alfabetização: crianças com excelentes habilidades motoras, visuais e auditivas, mas que não conseguem ler sílabas, muito menos palavras; crianças que lêem precariamente algumas sílabas, mas não escrevem; crianças que reconhecem as sílabas mais trabalhadas em sala, mas não geram novas palavras a partir dos "pedacinhos" conhecidos e, finalmente, crianças que são exímias "copistas" mas não escrevem as mesmas palavras quando ditadas, como no exemplo extraído de REGO (1986):

Palavras ditadas para a criança	Ditado da criança	Cópia das palavras ditadas, feita pela criança após o ditado
------------------------------------	----------------------	---

mar	mo	mar
porta	oma	porta
santo	onio	santo
salto	ano	salto
futebol	ulo	futebol
laranja	aia	laranja
bandeira	oluns	bandeira
laranja	dlea	laranja
avenida		avenida
borboleta		borboleta

Um professor que, ao final de um ano de trabalho, obtém resultados como os descritos, começa a questionar a eficácia do método utilizado e inicia uma ciranda de mudanças: esta ou aquela cartilha, este ou aquele material ou a mistura deles.

Esta situação é o espelho de um sistema educacional que falha em capacitar professores para alfabetizar, como tem sido registrado na literatura (GATTI, 1981; BRANDÃO, 1982; BUARQUE, 1986).

A formação dos professores a nível de 2º grau tem sido feita, ao longo dos anos, de modo panorâmico, com pouco ou nenhum aprofundamento nas questões psicológicas relativas ao desenvolvimento da criança, daí essa visão superficial que não os capacita a reconhecer a evolução conceitual de seus alunos ou sequer a realizar uma escolha crítica deste ou daquele material para alfabetizar. A seleção é feita, freqüentemente, com base na aparência do texto gráfico, na facilidade que proporciona ao professor, ao dispensá-lo do planejamento diário de suas atividades, ou, ainda, no material que o aluno tem às mãos (BUARQUE, 1986).

Um professor que se encaixe na segunda vertente identificada por KRAMER (1986) entende a alfabetização como a compreensão dos meios que a criança utiliza para representar a construção do seu conhecimento sobre a língua escrita.

Isto significa que, para entender o processo evolutivo de seus alunos na elaboração do conhecimento da leitura e escrita, é imprescindível que o professor conheça determinados aspectos desta evolução, essenciais para uma prática pedagógica consciente.

Algumas questões do conhecimento da leitura e da escrita se impõem ao professor como fundamentais para a compreensão da alfabetização como um processo de produção de leitura e escrita, onde a escrita veicula significado e representa o objeto; e a aquisição daqueles mecanismos enfatizados na primeira vertente decorre da apreensão do significado da língua escrita. Eis as questões desta segunda abordagem, que determinarão a diferença nas atividades desenvolvidas em sala:

1. A criança tem hipóteses explicativas sobre a língua escrita, e o processo evolutivo desta representação simbólica é explicado por FERREIRO (1985): a escrita infantil segue uma linha de evolução, distinta em três períodos, que podem conter subníveis. O período inicial começa com um modo de representação icônico-não icônico, passa pela construção das formas de representação (variação da posição das letras na palavra e a quantidade delas), culminando com a fonetização da escrita (iniciada com um período silábico e finalizada com o período alfabético). Mais recentemente, RUIZ (1988) propôs uma nova classificação que abrange dois níveis de desempenho (não faz análise / faz análise da palavra), com subníveis mais específicos, principalmente no primeiro nível (não faz análise da palavra).
2. O sistema de escrita alfabética representa a palavra enquanto sequência de sons, e não diretamente o seu significado. A implicação disto é que exige que a criança seja capaz de estabelecer a diferença entre a palavra enquanto sequência de sons (significante) do objeto que representa (significado). Os estudos de CARRAHER e REGO (1981) apontaram três níveis de concepção nas crianças:
 - a - elementar, quando a criança atribui à palavra algumas características do objeto a que se refere, isto porque a concepção é realística, ou seja, apreende aspectos do objeto representado. Exemplo extraído de REGO (1983):
 - E - "Por que tubarão e baleia são palavras grandes?
 - Cr - Porque tubarão é grande, baleia é grande, o tamanho é grande, então o nome deve ser grande.
 - E - Por que galinho é palavra pequena?
 - Cr - Porque o gatinho é bem pequenininho."
 - b - intermediário, quando há oscilação na "performance", ora atribuindo à palavra características do referente, ora percebendo características sonoras da palavra. Exemplo extraído de REGO (1983):
 - E - "Diga uma palavra parecida com cadeira.
 - Cr - Mesa.
 - E - Por que as palavras mesa e cadeira são parecidas?
 - Cr - Por causa que a mesa é para escrever e a cadeira a gente senta para escrever.
 - E - As palavras baleia e bala são parecidas?
 - Cr - São.
 - E - Por quê?
 - Cr - É como se fosse o apelido de baleia.
 - E - Como assim?
 - Cr - Por que tem bala e baleia.
 - E - E o que tem parecido?
 - Cr - Tem ba e ba, baleia e bala."
 - c - superior, quando concebe a palavra e seu significado de modo independente. Exemplo extraído de REGO (1983):
 - E - "Diga uma palavra parecida com cadeira.
 - Cr - Casa.
 - E - Por que as palavras cadeira e casa são parecidas?

- Cr – Porque têm a mesma letra ca.
 E – As palavras sapo e sapato são parecidas?
 Cr – São.
 E – Por quê?
 Cr – Porque têm o mesmo som "sa".

O conhecimento desse aspecto do desenvolvimento possibilita ao professor saber que os níveis intermediário e superior do realismo nominal (é este o nome que se dá a esse processo) são predizíveis de sucesso na alfabetização (CARRAHER e REGO, 1984). Isto não significa, entretanto, que o professor deva esmorecer frente às crianças que ainda se encontram no nível elementar, mas, ao contrário, incitá-las a elaborar alternativas de ação para trabalhar o próximo aspecto que se relaciona diretamente com este;

3. Estudos feitos sobre a consciência da palavra, enquanto sequência de sons (consciência metalingüística), estabelecem uma relação de causa e efeito entre este tipo de consciência e o progresso em leitura, ou seja, crianças com maior sensibilidade a rimas têm maior probabilidade de sucesso na alfabetização (MATTINGLY, 1972; BRADLEY e BRYANT, 1983 citados in CARRAHER, 1986). A sensibilidade a rimas pode ser melhorada, quando há um treino sistemático em sala de aula (BRADLEY e BRYANT, citados in CARRAHER, 1986), já existindo uma proposta de ação pedagógica que considera este aspecto (REGO, 1986).
4. A exposição das crianças à leitura em sala de aula é uma exigência para um professor que adote a concepção construtivista de alfabetização. A razão é extremamente simples, mas poderosa: o ato de ler confere à leitura um sentido *funcional*, só apreendido quando a criança o vivencia – para quê, por que e como ler. CARRAHER (1986), BUARQUE (1986) e COSTA LIMA (1988) têm apontado a ausência da leitura e da escrita em classes que se propõem a alfabetizar, muito embora CARRAHER (1984) já venha chamando a atenção para um dado importante, que é a associação significativa entre o êxito escolar na aprendizagem da leitura e escrita e o hábito da mãe ler para a criança.

Uma outra consequência da presença da leitura de modo funcional vem sendo registrada (REGO, 1987): a pseudoleitura, que a criança inicialmente faz, favorece a apreensão de aspectos do texto (estrutura, coesão, coerência e estilo) que são reproduzidos oralmente e, posteriormente, ao iniciar o domínio do código alfabético, refletem-se na produção escrita (REGO, 1987). Nas págs. 82 e 83, apresentamos, para comparação, a produção de duas crianças submetidas a processos distintos (Exemplos extraídos de REGO, 1987, e DUBEUX, 1987).

É extremamente importante que se chame a atenção para o fato de ressaltarmos a necessidade de o professor ler na sala de aula, mas isto também significa que o aluno deve praticar a leitura para seus colegas e/ou professor. Afinal, a escola tem privilegiado a escrita (BUARQUE, 1986) e a relação entre leitura e escrita tem sido assistemática (RUIZ, 1988).

5. Quando a criança finalmente compreender o nosso sistema de escrita e atingir a chamada "hipótese alfabética", iniciará uma incursão na escrita que evidenciará freqüentes erros de natureza ortográfica. CARRAHER (1986) elaborou uma classificação desses tipos de erros e enfatiza que o professor não deve insistir exageradamente na correção ortográfica, sob pena de destruir o prazer oriundo da descoberta e do domínio do código. A correção é necessária, mas ela deve surgir do confronto entre o produzido pela criança e o registro gráfico correto, sem que isto se torne o eixo central das atividades em sala. Vejamos os tipos de erros que podem surgir (CARRAHER, 1986):

- a – erros de transcrição da fala: limpada, bulacha, aneu.
- b – erros de supercorreção: sel (céu), posseira (pulseira), água (água).

- c – erros por não considerar regras contextuais: camtor, molha, serote.
- d – erros por não marcar a nasalização: oça (onça), nuvei (nuvem), roma (romã).
- e – erros por não conhecer a origem da palavra: jema, bluza, omem, bulaxa, otel.
- f – erros em sílabas complexas: guada (guarda), quilima (clima).
- g – erros por troca de letras com sons parecidos: encrassado (engraçado), glima (clima), blástico (plástico).

6. Avaliar a criança sob a ótica construtivista é o grande dilema do professor. Quando este apreende as questões aqui colocadas, percebe, então, que atribuir nota a esse processo não é coerente com a proposta. A avaliação deve, também, refletir a posição teórica em que se apóia e, sob esta concepção, ela passa a constituir-se num acompanhamento da evolução conceitual da criança. Tal "diagnóstico" não se constitui, entretanto, num fator de imobilismo da ação pedagógica do professor, mas, ao contrário, fornece-lhe "pistas" para reelaborar sua prática em sala, bem como um "feedback" do seu trabalho sobre o desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Um outro aspecto de extrema importância para a avaliação refere-se ao acompanhamento da evolução conceitual das crianças, que permite ao professor estabelecer critérios *coerentes* de aprovação ou retenção, pois como apontou BUARQUE (1986), ao comparar os níveis de escrita, num grupo de 120 crianças de 1ªs séries públicas do Recife-PE, 103 foram aprovadas e 17 reprovadas por suas professoras. O questionável desta avaliação é que, entre os *aprovados*, havia crianças que se encontravam nos *mesmos* níveis conceituais dos *reprovados* e vice-versa.

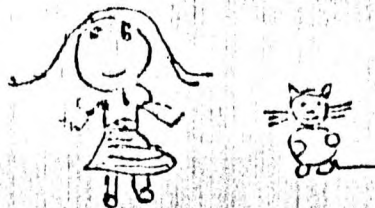
As questões acima colocadas constituem o suporte teórico fundamental para um professor que trabalhe sob a ótica construtivista e que, portanto, considere o aluno como um ser que pensa e elabora hipóteses sobre o conhecimento que lhe é solicitado.

Depreende-se destas questões, que o trabalho do professor, orientado sob esta ótica, não se constitui num procedimento único para toda a classe. Os alunos são diferentes e constroem suas hipóteses acerca do que a escola propõe dentro do seu próprio ritmo, utilizando seus próprios recursos conceituais. Assim, a tarefa do professor é redobrada, porque lhe exige dinamismo na ação pedagógica ao diversificar as atividades, de modo a atender as diferenças, conhecimento teórico que o capacite não só a reconhecer a evolução de cada aluno, mas, sobretudo, a criar novas alternativas para reelaborar a sua prática, ao se deparar com o dinamismo das mudanças conceituais.

O alfabetizador que reconhece a existência das vertentes teóricas aqui discutidas e, mais do que isso, escolhe o seu "modus operandi" apoiado em bases sólidas, torna a sua ação pedagógica orientada, consciente e capaz de transformar o seu espaço num ambiente alfabetizador, em que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre de modo dinâmico, interessante, com crianças engajadas na construção do próprio conhecimento, *orientadas* por um professor que lhes facilita a ação de conhecer o mundo.

O menino tem uma gata
A gata é bonita
A gata tem um laço
O menino é bonito
A gata é perfumada
O menino é leveza
A gata tá brincando

P. 74.



Ela é uma menina que nunca gostava de um sol

mas uma vez ela viu a gata aí ela falou olhe.

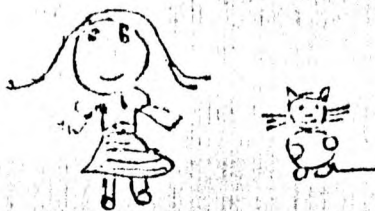
eu gostava a mãe dela perguntou a que foi aí ela falou eu
gostei do sol mamãe aí ela falou ótimo

fim

P. 75.

O menino tem uma gata
A gata é bonita
A gata tem um laço
O menino é bonito
A gata é perfumada
O menino é leveza
A gata tá passeando

P. 74.



Leva a mãe, né, como menina que nunca gostava de um sol

mas uma vez ela disse a gatinha aí ela falou olhe.

eu gostei aí a mãe dela perguntou, ué que foi aí ela falou eu
gostei do sol mamãe aí ela falou ótimo

fim

P. 75.

3

Tere é uma menina.

Muita vaidosa que bota boche-
chelo ^{na boca} para as bochechas e a boca
de Vermelho e sai pela rua a fora
e a meninota pergunta: você é Tere?
e ela responde: esta falando com ela
mesmo os meninos perguntam
me dê um autógrafo? você pode
fazer não é Tere? deu autógrafo aos
meninos e foi para casa dormir
e no dia seguinte ela foi fazer
e voltar e resolver a tarefa.

2-3-1-2-3



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Zaia A. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (40): 54-57, fev. 1982.
- BUARQUE, Lair L. *Estilos de desempenho dos professores da 1ª série e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1986. Tese (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
- CARRAHER, Terezinha N. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, Sonia, (org.) – *Alfabetização; dilemas da prática*. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986. p. 47-98.
- CARRAHER, Terezinha N. & REGO, Lúcia L.B. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65 (149): 38-55, jan./abr. 1984.
- _____. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (39): 3-10, nov. 1981.
- COSTA LIMA, M. Edite F. *A concepção das funções da escrita e sua influência em crianças de escola pública em fase de alfabetização*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1988. Tese (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
- DEBEUX, M. Helena. Relatório final do Projeto "Aprender pensando". 5. ed., s.l., 1987, publ. no prelo.
- FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52): 7-17, fev. 1985.
- GATTI, Bernardete A. et alii. A reprovação na 1ª série do 1º grau; um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (38): 3-13, ago. 1981.
- KRAMER, Sônia, org. Alfabetização; dilemas da prática. In: _____. *Alfabetização; dilemas da prática*. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986. p. 13-45.
- REGO, Lúcia L.B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para alfabetização. In: CARRAHER, T.N. (org.) *Aprender pensando*, Recife, Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco, 1983. p. 21-38.
- _____. O desenvolvimento da língua escrita pela criança: uma perspectiva sócio-funcional. In: SCOZ, Beatriz, et alii. *Psicopedagogia. O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. p. 131-145.
- _____. Representando a prática pedagógica da alfabetização. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo, SE/CENP, 1986, p. 49-60.
- RUIZ, Ana Isabel. *Relação entre as estratégias de leitura e escrita de palavras no período da aquisição da língua portuguesa*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1988. Tese (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.