

A ORALIDADE E A CONSTRUÇÃO DA LEITURA POR CRIANÇAS DE MEIOS ILETRADOS¹

Sylvia Bueno Terzi

O desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo em que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada (Heath 1982, 1983), já com concepções sobre o letramento. Quanto a crianças de meios iletrados ou pouco letrados, um fato inquestionável é que, ao iniciar a aprendizagem da língua escrita na escola, elas já apresentam um bom domínio da língua oral. Embora as habilidades comunicativas dessas crianças possam variar dependendo das características dos

1. Este estudo é parte de um projeto mais amplo denominado de *Letramento e comunicação intercultural*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na condição de Projeto Integrado, e do projeto denominado de *Interação em sala de aula: subsídios para a autoformação do professor*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), na condição de Projeto.

grupos sociais a que pertencem, todas elas ao iniciar o primeiro grau já são capazes de interagir com os membros da comunidade, expressando-se e fazendo sentido da fala do outro, respeitando as regras conversacionais estabelecidas em seu meio, adequando o registro, o tom, a entonação à situação de interlocução. Parece lógico, então, que tal experiência linguística venha influenciar a aprendizagem da língua escrita, uma vez que as modalidades oral e escrita da linguagem apresentam uma isomorfia parcial. Na fase inicial de letramento, segundo Kato (1993), é a escrita que representa parcialmente a fala, havendo posteriormente a inversão do processo. A autora esquematiza esse movimento:

fala1 → escrita1 → escrita2 → fala2

A fala 1 é aquela do pré-letramento; a escrita 1 é a que pretende representar a fala da maneira mais natural possível; a escrita 2 é a que se torna quase autônoma da fala; e a fala 2 é a que resulta do letramento (ver também oralidade letrada, Kleiman 1992). As altas taxas de fracasso na aprendizagem da escrita na escola parecem provar o contrário, ou seja, elas parecem, porém, revelar que as crianças não usam o conhecimento da língua oral como suporte para tentar entender o funcionamento da língua escrita. Nossas pesquisas mostram que isto de fato ocorre e que é decorrente das próprias práticas de sala de aula. Porém, mostram também que em situações propícias a oralidade passa a influenciar a construção da escrita. É o que apresentamos neste trabalho.

Os dados aqui utilizados são parte de um trabalho mais amplo que tinha como objetivo analisar o processo de construção da leitura de crianças de meios iletrados, o processo de interação e os fatores determinantes de ambos (Terzi 1992). Os sujeitos da

pesquisa eram três crianças de uma favela que no momento cursavam a segunda série do primeiro grau. Foram estudados o letramento pré-escolar dessas crianças, o encontro desse letramento com o letramento escolar e o desenvolvimento de leitura das mesmas em encontros com a pesquisadora fora do ambiente escolar.

A preocupação com o letramento pré-escolar como um dos fatores determinantes do sucesso escolar na aprendizagem da leitura surgiu há décadas. Um dos trabalhos pioneiros foi o livro de Durkin (1966) *Children who read early* no qual a autora apresenta seu estudo sobre crianças que iniciavam a pré-escola, e conclui que aquelas que nessa idade já conseguiam ler tinham tido nos anos anteriores uma rica participação em eventos de letramento, proporcionada pelos pais, principalmente leitura de livros infantis e trabalho com os sons das letras. Desde Durkin vários outros pesquisadores têm estudado os benefícios específicos da exposição da criança à leitura de histórias.

Doake (1986), numa revisão de estudos sobre leitores precoces, conclui que o fator proeminente que mais parecia contribuir para o desenvolvimento acelerado de leitura das crianças era o fato de elas serem oriundas de famílias preocupadas com a escrita e de terem sido expostas, de maneira intensiva, à leitura de histórias desde muito cedo.

Os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries escolares (Clark 1976; Wells 1985, 1986). A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre histórias em si, sobre tópicos de histórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendiza-

gem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a estória e fazer inferências (Sulzby 1986; Tannen 1982; McCormick e Mason 1989; DeLoache e De Mendoza 1986; Snow e Ninio 1986; Humphreys e Davies 1983). Em suma, a exposição da criança a frequentes leituras de livros a leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar. esse desenvolvimento contribui, sem dúvida, para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que redundará em maior sucesso.

Entretanto, a análise que esses estudos fazem da história de leitura das crianças é quase puramente quantitativa. Em sua maior parte ela é constituída de dados sobre o número de exposições da criança à leitura de histórias, a quantidade de material a ela disponível, frequência de participação em eventos de letramento, escolaridade, profissão e hábitos de leitura dos pais. A interação promovida pelos adultos com a criança não é foco de análise, o que nos leva a concluir que, para esses pesquisadores, a aprendizagem se dá, pura e simplesmente, por meio da participação da criança em eventos de letramento, independentemente das características destes e das características individuais da criança (ver Heath 1982, 1983).

Além disso, esses estudos apontam a influência do letramento inicial no sucesso de leitura das crianças tomando como base os padrões escolares. As bem-sucedidas são as que atendem às expectativas da escola e que, portanto, tiveram uma orientação de letramento compatível com a orientação escolar. As malsucedidas passam a formar os grupos de risco. O letramento que tiveram é ignorado e elas são colocadas em programas que visam reencaminhá-las para o letramento acadêmico desejado pela escola.

Todos os grupos sociais têm práticas de base cultural que dão origem a habilidades específicas em suas crianças. Ocorre, entretanto, que apenas algumas dessas habilidades culturalmente

determinadas, desenvolvidas no lar, são privilegiadas pela escola e essas frequentemente correspondem àquelas habilidades encontradas nas famílias de classe média (Gee 1990). A criança que não domina as habilidades privilegiadas pela escola não é vista conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta para atingir o padrão pressuposto pela escola, ou seja, o seu déficit. Daí que os pesquisadores busquem analisar a história de letramento para averiguar o que faltou à criança e o que causou esse déficit e não para apontar as características de letramento da comunidade e a falha da escola ao não considerar essas características e a sobrepôr a ela, ou a impor, uma orientação diferente. Pressupõe-se com isso que os pesquisadores esperam que a comunidade altere sua orientação para adequá-la à da escola e não vice-versa.

Heath (1982, 1983), entretanto, tem uma perspectiva diferente. Ela descreve três comunidades letradas com orientações diferentes de letramento, e relaciona cada orientação com o desempenho escolar das crianças, mostrando que em algumas comunidades a maneira aprendida em casa pode ser similar à da escola, enquanto em outras a maneira da escola pode ser conflitante.

Para seu estudo etnográfico da comunicação Heath utilizou como núcleo de análise os eventos de letramento – ocasiões em que a língua escrita é parte constitutiva das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativos –, identificando os tipos de eventos próprios de cada comunidade (negociação em grupo de significado de um texto, busca de informações em material de referência etc.) e suas características específicas (rotulação, perguntas factuais, comentários afetivos, explicação de razões etc.).

Uma das comunidades – *Maintown* – é constituída por pessoas que apresentam um alto grau de letramento e de valorização da escrita. Nela os pais esperam que as crianças desenvolvam

hábitos e valores próprios de uma sociedade letrada. Um fator que subjaz à orientação de letramento da comunidade é a autoridade que livros e atividades de leitura têm na vida das crianças e dos adultos. Estes sempre relacionam o sucesso escolar com “aprender a amar os livros”, apontando o valor do livro como fonte de saber, de entretenimento e possibilidade de trabalho independente. Qualquer manifestação da criança no sentido de iniciar um evento de letramento determina a interrupção imediata, pelo adulto, da atividade em que estava envolvido e pronto atendimento à criança.

Os eventos de letramento familiares às crianças da comunidade abrangem leituras de livros antes de dormir, leituras de caixas de cereal, de sinais de trânsito, de propagandas na televisão e a interpretação de instruções de jogos e brinquedos comerciais. Nesses eventos, os participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que sabem com base no material escrito e sobre ele. A estória noturna é o evento de letramento maior que ajuda a estabelecer padrões de comportamento que recorrem repetidamente durante a vida de crianças e adultos da comunidade, apesar de poucos pais terem consciência de o que a leitura de estórias significa como preparação para os tipos de aprendizagem e de demonstração de conhecimento esperados pela escola.

Assim, as crianças dessa comunidade aprendem, em casa, não apenas a fazer sentido dos livros, mas também a falar sobre esse sentido, quando então praticam rotinas que são similares às daquelas da interação em sala de aula. São portanto bem-sucedidas na escola.

A segunda comunidade estudada por Heath – *Roadville* – apresenta uma orientação de letramento diferente. Os eventos de letramento não vão além da leitura de livros. Os adultos geralmente não focalizam com a criança fontes letradas como instrução de jogos, receitas. Se o adulto sabe montar um brinquedo, o faz sem

falar sobre o processo, sem se referir ao material escrito e traduzi-lo para a criança. Apenas mostra como fazer.

As leituras de livros são seguidas por perguntas nas quais o adulto exige que a criança repita o conteúdo. Esta não é encorajada a estender sua compreensão de livros para outros contextos situacionais ou usar seu conhecimento de mundo. Também a razão dos fatos raramente é discutida. A partir dos três anos de idade, o adulto exige a aceitação da autoridade da escrita para entreter, informar e instruir, e a criança passa a um comportamento mais passivo. As crianças conhecem histórias como relatos de livros ou de eventos reais. Na comunidade, as histórias são sobre eventos reais ocorridos com o narrador ou alguém presente, e sempre têm uma lição a ser aprendida. A ficcionalização não é permitida. Assim, as crianças não podem descontextualizar seus conhecimentos ou ficcionalizar eventos e mudá-los para outros contextos situacionais.

Quando vão para a escola, essas crianças têm bom desempenho nas três primeiras séries, mas seu sucesso começa a *cair rapidamente* na quarta série. Em geral conhecem partes do alfabeto, algumas cores e números, podem reconhecer rótulos e dar seu endereço e nome dos pais. Sentam e ouvem as histórias e sabem responder a perguntas-identificação (o que..., quem..., onde...). Porém não conseguem responder a questões avaliativas, nem criar histórias. Raramente são capazes de transportar o conhecimento adquirido num contexto para outro contexto. Também raramente oferecem comentários pessoais sobre eventos reais ou histórias.

Trockton, a terceira comunidade, apresenta uma orientação de letramento bastante diferente para suas crianças. O desenvolvimento oral da criança não é estimulado pelos adultos, pois estes acreditam que ela aprende pela exposição natural à língua e não numa interação diádica entre mãe e criança. Assim não se consi-

deram tutores mas apenas provedores das experiências necessárias. O desenvolvimento linguístico se dá, então, por meio da exposição da criança a uma comunicação quase contínua entre adultos, uma vez que não há restrições quanto a local ou horário de permanência da criança.

Os adultos também não leem nem providenciam material de leitura para as crianças (exceto o da igreja). Na interação com elas não fazem perguntas-identificação, mas solicitam explicação sobre a razão dos fatos. Além disso, fazem perguntas para obter informações (o que você quer?) e perguntas analógicas (com o que aquilo se parece?) sem contudo explicitar os aspectos envolvidos na comparação.

Embora as crianças não participem de leituras de livros infantis, elas são expostas a eventos de letramento em grupo, nos quais vários membros da comunidade negociam oralmente o significado de um texto e, desde muito cedo, elas começam espontaneamente a produzir histórias: elas ficcionalizam suas histórias verdadeiras e tentam atrair a participação dos adultos na narração.

Ao chegarem à escola, as crianças de *Trackton* são classificadas no percentil mais baixo nos testes de prontidão para leitura. Elas demonstram dificuldade em adaptar-se aos padrões escolares. Em primeiro lugar, a escrita em si tem pouca autoridade no mundo delas. Além disso, as perguntas-identificação não lhes são familiares. As habilidades que apresentam de estabelecer relações analógicas e recriar cenas não são valorizadas pela escola nesse estágio. Quando, posteriormente, essas habilidades são necessárias, elas já foram perdidas.

Heath aponta as falhas da escola em ignorar as características de letramento das crianças e, conseqüentemente, não lhes oferecer o ensino de que de fato necessitam.

O trabalho de Heath mostra, sem dúvida, que cada comunidade tem sua própria orientação de letramento e que o tipo de orientação da classe média não pode ser tomado como modelo universal nas sociedades ocidentais. Além disso, ele mostra a diferença significativa entre os três tipos apresentados, não apenas quanto a suas características, mas principalmente quanto ao impacto que geram no confronto com o padrão escolar. Porém, o que nos parece mais importante é que ele mostra que o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertence a criança pode impedir a compreensão do desenvolvimento das necessidades que ela apresenta.

Esses resultados adquirem uma força muito maior quando consideramos crianças de meios iletrados, que ao chegarem à escola apresentam um grau bastante incipiente de letramento, uma posição de não-valorização da escrita e que utilizam na oralidade uma variante linguística discriminada pela instituição.

O letramento pré-escolar das crianças

Um trabalho etnográfico com a comunidade das crianças revelou que a maioria dos adultos é analfabeta e não vê funções para a escrita, embora digam considerá-la importante reproduzindo o discurso das classes majoritárias, afirmando, por exemplo, “é importante mas não faz falta não”. Além disso, consideram a aprendizagem da escrita uma tarefa muito difícil e, influenciados pela concepção de letramento da escola e de outras instituições de poder, acreditam ser a incapacidade dos filhos a causa do fracasso escolar (ver Kleiman, neste volume). Essa posição dos pais acaba sendo assumida pelas crianças: além de não verem um objetivo

claro para aprender a ler e a escrever, elas passam a duvidar da própria capacidade de fazê-lo.

Como consequência das próprias características da comunidade, a exposição das crianças à escrita no período pré-escolar é muito limitada. Em casa, além das marcas e dos rótulos dos poucos produtos existentes, há apenas o material escolar dos irmãos mais velhos, como fonte de escrita. Nas redondezas, a exposição também é muito reduzida: não há nomes de ruas, *outdoors* e nem mesmo a escola, a igreja e bares da favela trazem algum tipo externo de escrita. Além disso, as crianças raramente saem da favela, o que as priva de outros contatos com usos da língua escrita. Além dessa pouca exposição, as crianças não participam de eventos de letramento e o único uso da escrita que podem presenciar é a realização de tarefas escolares pelos irmãos.

Mesmo o pequeno grupo de crianças da comunidade que passam pela creche e pela escola de educação infantil não encontra oportunidades de desenvolvimento de letramento. Na creche, no maternal e no jardim não há trabalho com livros e nem envolvimento das crianças em eventos de letramento. Somente na pré-escola elas são introduzidas às histórias, que ouvem semanalmente, porém sem discuti-las. Tem também início, por essa ocasião, o ensino do traçado das letras, mas sem associá-lo ao nome das mesmas ou à função destas na escrita. Consequentemente, ao iniciar a primeira série, essas crianças apresentam um letramento ainda incipiente, um conhecimento muito limitado da escrita e de seus usos e funções. Porém, já apresentam uma experiência linguística que é o domínio da língua oral.

Os encontros da leitura fora do ambiente escolar

As crianças-sujeitos da pesquisa, embora tivessem concluído o período de “alfabetização”, não conseguiam ler, dadas as próprias condições de sala de aula, como será discutido posteriormente. Os encontros semanais de leitura com a pesquisadora tinham, então, como objetivo, oferecer condições diferentes, e consideradas mais adequadas, para que as crianças aprendessem a ler, levando em consideração o letramento que apresentavam e as práticas culturais da comunidade a que pertencem, e focalizando e trabalhando os conflitos na interação. Nesses encontros, foram utilizadas atividades que promovem a construção de sentido em grupo, considerando-se como apoio teórico as teorias de aprendizagem de Vygotsky e de neovygotiskianos (Vygotsky 1962, 1978, 1981; Wertsch 1979, 1984, 1985) e o modelo estratégico de compreensão de van Dijk e Kintsch (1983). A preocupação em expor as crianças aos usos e funções da escrita esteve sempre presente. Além da leitura de textos de tipos diversos e com objetivos diversos foram criadas, para o final dos encontros, situações envolvendo a escrita, sendo que muitas delas davam início a eventos de letramento, como, por exemplo, a anotação de um recado, a leitura de um bilhete, o recebimento de contas, correspondência, propagandas, o preenchimento de um cheque solicitado por um membro da família, preenchimento de cupons com as crianças etc. Para a leitura e a discussão de textos não havia uma metodologia preestabelecida, isto é, a tarefa de leitura não foi previamente segmentada em habilidades a serem sequencialmente dominadas. Ao contrário, buscava-se identificar as estratégias utilizadas pelas crianças e seu nível e tipo de compreensão, a fim de que pudéssemos oferecer o suporte (Bruner 1976) necessário para o progresso de leitura das mesmas, respeitando, contudo, a trajetória por elas apontada. Nas discussões eram apresentadas

tanto perguntas que solicitavam informações explícitas no texto, como aquelas que exigiam inferências e estabelecimento de relações entre informações, adequando-se porém a complexidade das mesmas ao estágio de desenvolvimento de leitura demonstrado pelas crianças no momento. Diante das dificuldades das crianças, perguntas de condução do raciocínio eram utilizadas para a promoção da compreensão. Com isso, buscava-se oferecer vários modelos a fim de que delas as crianças selecionassem sem aqueles que lhes eram necessários no momento.

A oralidade e a construção da escrita

O desenvolvimento de leitura das crianças, que abrangeu um período de nove meses após o qual já podiam ser consideradas leitoras, revelou seis etapas marcadas por mudanças estratégicas relevantes, mudanças estas que refletem e são reflexo de redefinições dos objetos texto e leitura. Entretanto, essas etapas, quando analisadas do ponto de vista da influência da oralidade na construção da escrita, se constituem em apenas duas grandes etapas: uma inicial, caracterizada pela impossibilidade ou impedimento de influência da oralidade na construção da escrita e uma subsequente, na qual esse impedimento é suspenso e a criança passa a relacionar a língua escrita e a oral, sendo o fator gerador da mudança uma redefinição da escrita pelas crianças.

Impedimento de apoio na oralidade para a construção da escrita

O período inicial dos encontros se caracteriza pela ausência de estabelecimento de relações entre a oralidade e a escrita pelas crianças. Retomando a história de leitura dos sujeitos, temos que,

pela pouca exposição à escrita no período pré-escolar, eles não tiveram oportunidade de percebê-la como uma outra modalidade linguística. Precisam, pois, diferentemente das crianças estudadas por Heath, ser apresentados à escrita, a seus usos e funções. Essa situação de letramento porém é ignorada pela escola que pressupõe uma familiaridade com a escrita e um conjunto de valores próprios de crianças de classe média. Além disso, a crença dos professores em que saber decodificar e codificar é equivalente a saber ler e escrever os leva a um trabalho exclusivo com esses processos, sem levar em consideração a compreensão e a expressão de sentidos (ver Kleimam 1989, 1993). Após o término da cartilha as crianças passam a ser expostas a um livro texto. Porém, as atividades se resumem a leitura oral em turnos do texto ou de parte dele, sem qualquer discussão de seu conteúdo; cópia do texto; cópia de perguntas de compreensão que reproduzem palavras textuais; e apresentação das respostas solicitadas. O uso de palavras textuais na elaboração das perguntas leva os alunos ao desenvolvimento de uma estratégia de pareamento, ou seja, tomam parte da pergunta como pista e, num processo de pareamento com o texto, localizam neste o trecho que, por conter a pista, é uma provável resposta, sem buscar fazer sentido das perguntas e das respostas. Essas atividades revelam a preocupação dos professores com o aspecto mecânico da escrita e não com a apresentação desta como uma maneira diversa de significar, uma nova experiência linguística para cuja compreensão a criança poderá se valer de sua experiência com a oralidade.

O trabalho de sala de aula não-voltado para a construção de sentido revela conceitos falsos de escrita, de texto e de leitura que levam crianças que não tiveram oportunidade de perceber a escrita como significativa no período pré-escolar à construção de conceitos também falsos. O texto é visto por elas como um conjunto de

“palavras” cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas decodificação dessas “palavras”, e compreender o texto nada mais é que usar a estratégia de pareamento e mecanicamente localizar a resposta. Esses conceitos ficam bem claros nos primeiros encontros: as crianças acreditam e afirmam que já sabem ler, embora não compreendam o que leem; quando leem em voz alta, pulam linhas sem perceber e apresentam erros que não ocorreriam se estivessem atentas ao sentido (“tropeçou em algo duro”, “saiu corendo”); nas respostas a perguntas contendo palavras textuais usam a estratégia de pareamento; e não conseguem responder a perguntas que não contenham pistas para o pareamento.

As atividades desenvolvidas em sala de aula com relação à leitura levam ao uso de uma pseudolinguagem que rompe com todos os princípios comunicativos (ver Grice 1975) que determinavam as práticas discursivas da criança em seu dia-a-dia. A “fala” não-significativa produzida na decodificação oral do texto nada tem a ver com a fala que produzem fora da sala de aula. Também as perguntas e respostas propostas pelo professor nada têm a ver com o uso da linguagem que fazem em seu cotidiano para solicitar e oferecer informações. Não há, pois, como essas crianças verem a escrita como uma outra maneira de se comunicar. A língua oral e a língua escrita não constituem para elas, nesse momento, duas modalidades de um mesmo objeto – a linguagem verbal –, mas sim dois objetos diferentes, não relacionados, e como tal não há como se apoiarem na experiência linguística da oralidade para tentar entender o funcionamento da escrita. O impedimento é, pois, gerado pela própria definição do objeto.

Além desse impedimento, a ruptura imposta pelas práticas escolares na comunicação, pelo uso da pseudolinguagem, impede o próprio desenvolvimento da oralidade das crianças, cristalizando a fala 1.

O estabelecimento de relações entre a oralidade e a escrita

O marco divisório entre a etapa anterior e esta é a suspensão do impedimento de uso da oralidade no processo de construção da escrita, através de uma retomada da comunicação com o uso da linguagem do cotidiano para falar sobre os textos escritos. Três momentos relevantes caracterizados por diferentes tipos de influência da oralidade na construção da escrita são revelados. No primeiro há a retomada da linguagem do dia-a-dia na interação com o adulto. No segundo momento, quando as crianças começam a fazer sentido do texto na leitura individual, identificam no texto as palavras já conhecidas na fala e questionam aspectos que são próprios da escrita. No terceiro momento utilizam, na reconstrução do texto lido, o processo de construção textual próprio da interação face a face.

A retomada da comunicação – A primeira etapa revelou a necessidade de se oferecer condições para que as crianças percebessem a escrita como significativa. Nessa ocasião, nos encontros, após a leitura silenciosa do texto, com a instrução de que deveriam lê-lo tantas vezes quantas fossem necessárias para compreendê-lo, o adulto buscava promover a discussão do conteúdo através de perguntas. Entre as perguntas utilizadas havia o cuidado de se colocar algumas que permitissem o pareamento, a fim de se garantir algum sucesso para as crianças. As respostas a essas perguntas, localizadas no texto e lidas pelas crianças, eram sempre parafraseadas pelo adulto numa tentativa de apontar a relação oral-escrita. No caso de respostas incorretas, que ocorriam quando a pista usada pela criança para a localização da resposta aparecia várias vezes no texto, essas respostas eram parafraseadas e contrapostas às perguntas, frequentemente também parafraseadas.

Era nossa hipótese, nesse momento, que, uma vez fora do ambiente restritivo da escola e sendo já capazes de decodificar razoavelmente, o envolvimento das crianças na leitura e na discussão de algumas narrativas seria suficiente para que se desse a percepção da escrita como uma maneira diferente de significar. Porém essa hipótese não se confirmou.

A primeira mudança das crianças é no sentido de focalizarem a linguagem do adulto na interação e de perceberem essa linguagem como significativa. Elas percebem a pergunta do adulto como diferente da pergunta de sala de aula e próxima às perguntas de seu cotidiano, e tentam entender qual é a informação que está sendo solicitada. O resultado disto é a percepção, pelas crianças, da inadequação de respostas e a apresentação de respostas parafraseadas, como nos exemplos a seguir.

(1) P – F, o que aconteceu com o outro patinho? (F relê o texto)

A – (lendo) “O terceiro patinho perdeu a penugem, mas não perdeu a cor dourada.” Não sei onde está.

(2) P – E depois que eles cresceram, o que aconteceu?

F (lendo em voz audível): “Os jovens patinhos foram crescendo, tomando-se, tanto na sorte como no aspecto, muito diferentes uns dos outros.” Era diferente quando cresceu.

O exemplo 1 mostra que A não se utilizou apenas de pistas da pergunta, como comumente fazia, mas também do significado dela, para responder. Ele entendeu a pergunta e por isso percebe que sua resposta está errada.

Ele a entendeu dentro do contexto da discussão esta tinha como foco a diferença entre os três patinhos no que se refere ao destino que tiveram. Ao ler sua resposta, A a interpreta e percebe estar ela errada por relacionar-se ao aspecto e não à sorte de um dos patinhos.

No exemplo 2, F entende a pergunta dentro do contexto da discussão, localiza a resposta e a lê para, em seguida, parafraseá-la. Esse momento revela dois fatos importantes. Em primeiro lugar, revela que nesse estágio de desenvolvimento é mais importante para as crianças retomar a comunicação com o adulto. Nos primeiros encontros, como ativavam a situação de sala de aula, prevalecia o uso da pseudolingagem. Entretanto, cremos que a proposta de leitura e principalmente de interação sinalizada pelo trabalho do adulto tenha permitido a elas perceber a possibilidade de retomada da linguagem do cotidiano nos encontros. Por outro lado, a retomada da língua oral antes da atribuição de sentido ao texto escrito parece justificar-se pelo fato de a língua oral constituir a experiência linguística que já possuíam, constituir o já conhecido.

Outro fato importante nesse momento é que, simultaneamente à retomada da linguagem do cotidiano na interação face a face, tem início a atribuição de sentido à escrita. Como o texto é o objeto sobre o qual se fala e como as perguntas são agora vistas como solicitação de informações, as crianças estabelecem as primeiras relações entre a língua oral e a escrita. O texto ainda não é visto como uma unidade significativa e na leitura silenciosa, quando não há a interferência do adulto, ainda é apenas decodificado. Porém, ao localizarem as respostas, fazem sentido das mesmas e percebem esses pequenos trechos como informações escritas que têm correspondência na língua oral. Embora a atribuição de sentido só se dê na interação com o adulto, o processo de compreensão da escrita já foi detonado. A escrita já é percebida como expressão de sentidos.

A oralidade e a visão do texto escrito como objeto significativo – Uma vez constatado o conflito entre a trajetória dos sujeitos e a expectativa do adulto, coube a este refazer suas

hipóteses e seu trabalho. O adulto buscou, então, salientar a função comunicativa da escrita e a unidade temática do texto, repetindo, em forma de paráfrase, as perguntas que reproduziam palavras textuais, ampliando o número de perguntas que exigiam o estabelecimento de relação entre as informações e fazendo de quando em quando pequenos resumos do conteúdo já discutido. Além disso, para estimular a busca de compreensão na leitura silenciosa, foram selecionados textos cujo entendimento era imprescindível para a execução das tarefas propostas, como, por exemplo, textos do tipo “descubra quem sou”, que apresentavam características de um animal ou objeto a ser identificado pelas crianças, textos com instruções para preenchimento de cupons e textos contendo incoerências a serem identificadas.

Detecta-se então um outro momento em que, percebida a escrita como uma outra maneira de fazer sentido, as crianças passam a comparar as duas modalidades da língua, agora durante a leitura individual. A palavra escrita é então associada a sua forma oral e a seu referente, e a maior preocupação das crianças está em identificar, no texto, as palavras que já conhecem na oralidade e aquelas que lhes são desconhecidas. Comentários e perguntas feitos durante a leitura silenciosa atestam essa preocupação, como no exemplo:

(3) A – Aqui tem “intenção”.

Com esse comentário, A anuncia ter encontrado no texto uma palavra que já conhece na língua oral. No exemplo:

(4) A – Casulo. Não sei o que é casulo.

a criança identifica uma palavra que lhe é desconhecida e solicita a ajuda do adulto.

É interessante notar que embora essas crianças já tivessem tido contato com textos na escola, nessa ocasião elas começam a observar os textos como se os vissem pela primeira vez. Além do léxico, observam marcas formais como maiúsculas, pontuações, interjeições, onomatopeias etc. Isso parece explicável pela redefinição que fizeram de texto. Este não é mais um conjunto de símbolos gráficos. Ele é agora significativo, portanto, um objeto diferente que deve ser observado e conhecido de maneira diferente.

Fica claro, então, nesse período, que a construção da escrita pelas crianças se dá a partir do conhecimento que têm da língua oral e o primeiro passo parece ser o de verificar até que ponto esse conhecimento permite que entendam a escrita. Entretanto, essa preocupação com o léxico e com marcas formais leva as crianças a uma leitura linear com interrupções sempre que deparam com algo desconhecido, impedindo uma visão global do texto. Isto faz com que o adulto, ao mesmo tempo que dá suporte à análise da escrita, busque relacionar esta análise à atribuição de sentido ao texto.

A oralidade e a construção conjunta do sentido do texto escrito – Esse momento se caracteriza por uma ampliação das relações entre a língua oral e a escrita o uso contextualizado do léxico que se dá na fala é buscado na compreensão da escrita. Assim como na fala, a criança se utiliza de conhecimentos anteriormente adquiridos, de suas experiências, suas crenças e seus valores para fazer sentido na leitura. Porém, embora ela veja o texto como uma unidade semântica, sua pouca exposição à escrita ainda não lhe permite ver o texto como produto de um autor distante. Na oralidade a questão de autoria não se coloca: a criação de um texto é um esforço conjunto dos participantes da interação num processo de ressignificação constante de um pelo outro. Já na escrita há uma unidade de significação, construída pelo autor,

que tem existência prévia ao processo de ressignificação pela leitura. A leitura do texto em grupo reproduz, então, a produção oral de textos: a partir de palavras do texto que funcionam como índices de conhecimentos armazenados na memória, as crianças constroem textos coerentes, porém não condizentes com o texto do autor. Um exemplo é a leitura individual de um artigo de jornal que diz:

A cidade reclama

Na esquina da rua Antonio Lobo com Paulo Setúbal, há um monte de lixo em frente a um terreno. A área está cercada por tábuas, mas o lixo foi jogado na parte de fora do terreno, ocupando toda a calçada e parte da rua, o que dificulta o tráfego pelo local. Segundo os vizinhos, o lixo toma conta do local há vários dias, sem que qualquer providência tenha sido tomada.

A interpretação inicial de F foi a seguinte:

(5) P – Então, o que diz o texto?

F – Reclama que tem um monte de lixo na frente deles e a areia tá cheia de tauba por cima. Os vizinhos também reclamam. É na esquina da rua.

P – Por que reclamam?

F – Porque a rua tá cheia de lixo e a areia tá com um monte de tauba.

P – E com isso ficou difícil o quê?

F – Passar.

P – Por que, você acha, que eles publicaram isso no jornal?

F – É que tava ocupando todas as calçadas, ocupando a estrada. Porque a frente deles estava muito suja que a gente ficava jogando lixo.

P – E, publicando no jornal resolve o problema?

F – Resolve.

P – Como?

F – Eles vão lá limpar.

P – Quem cuida disso?

F – Os homens que trabalham em algum lugar.

O trabalho individual com cada criança, assim como a não-intervenção do adulto na compreensão inicial (houve discussão do texto depois), tinha como objetivo confirmar o fenômeno da apropriação do texto.

Pelo sentido construído para o texto por F podemos tentar reconstruir o processo utilizado. A partir do título do artigo “A cidade reclama”, F deve ter feito uma previsão da estrutura textual alguém reclamando de alguma coisa. Ao iniciar a leitura, após processar “Na esquina da rua”, ela depara com dois nomes próprios e lhes atribui o papel de personagens, no caso agentes (conforme indicam “deles”, “os vizinhos também reclamam” e a explicitação durante a discussão posterior do texto).

Esse tipo de atribuição é feito pelas três crianças, o que parece justificável pelo fato de ser ele consequente da exposição limitada à escrita que é característica comum a todas elas. Essas crianças não haviam participado de eventos de letramento focalizando nomes de ruas. Assim, desconheciam, como demonstraram em conversa posterior, a função do uso do nome como homenagem a uma pessoa supostamente dela merecedora, tanto no que se refere a nomes de ruas, entidades, instituições etc. como ao nome da própria escola que frequentavam. Por outro lado, no pequeno número de textos que até então tinham tido oportunidade de ler, não havia ocorrido referências a nomes de rua, sendo que os nomes próprios neles encontrados se referiam sempre aos personagens. A ausência de conhecimento sobre este uso de nomes próprios impediu a compreensão esperada e fez com que as crianças atribuíssem os nomes das ruas a personagens do texto. No caso de

F, como espera que o texto apresente uma reclamação, ela faz os nomes corresponderem aos reclamantes.

Continuando a leitura, a ligação feita por F da informação “há um monte de lixo em frente a um terreno” com a identificação dos reclamantes gera “tem um monte de lixo na frente deles (do terreno deles)” e “a frente deles estava muito suja”. A leitura sobre o lixo permite-lhe construir esse lixo como a causa da reclamação, preenchendo mais uma parte da estrutura textual prevista, e, ao mesmo tempo, leva-a a pensar em restos de construção, uma situação que presencia no seu cotidiano. Como consequência dessa caracterização do lixo, ela interpreta “A área está cercada *por* tábuas” como “A areia tá cheia de tauba por cima” ou “A areia tá com um monte de tauba”, descrição própria de um amontoado de entulhos.

As informações seguintes do texto, como estão de acordo com a interpretação com a qual F está compromissada, contribuem sem conflito: “a gente (as pessoas) fica jogando lixo” (identificando os causadores do problema), “A rua tá cheia de lixo”, “ocupando todas as calçadas, ocupando a estrada” e “fica difícil passar” (descrevendo o problema).

O pedido de providências pelos vizinhos, no final do texto, parece ter sido compreendido pela criança, uma vez que ela vê, como função da publicação, a resolução do problema, mas como já havia construído dois reclamantes, os vizinhos são juntados a eles: “Os vizinhos também reclamam”.

A última fala de F também evidencia o modelo de situação por ela construído. Por “homens que trabalham em algum lugar” ela quer dizer homens sem trabalho lixo, que fazem serviços extras, entre os quais remover entulhos. Essa interpretação reflete sua vivência, uma vez que viver de pequenos serviços é comum na comunidade da qual faz parte.

O processo de construção de sentido de F nos revela claramente o uso imbricado e equilibrado das informações textuais como índices que ativam tanto os conhecimentos sociais, quanto as regras para preenchimento de implícitos e pressupostos, porém seguindo uma interpretação estabelecida no início da leitura, de conformidade com seu *background* interpretativo. A seleção das informações textuais a serem utilizadas na construção de significado, assim como a interpretação a elas dada, parece ser não-reflexiva, isto é, não há um procedimento em que a própria interpretação é continuamente reavaliada. A experiência com leitura nos encontros não foi ainda suficiente para que as crianças percebessem o texto como expressão de um autor distante. O texto é ainda visto por elas como um objeto que na hora da leitura passa a pertencer ao leitor. Assim, elas se apropriam do texto e o normalizam, ou seja, efetuam nele transformações de maneira a adequá-lo a hipótese que construíram sobre seu conteúdo.

O trabalho em grupo dos conflitos entre a interpretação com a qual as crianças estão compromissadas e a interpretação indicada pelas informações textuais leva à construção do autor, ou seja, à construção da leitura como interação autor-leitor via texto. Nesse momento as crianças já podem ser consideradas leitoras – são capazes de ler criticamente textos de complexidade e conteúdo adequados à faixa etária e vivências.

O percurso feito pelas crianças-sujeitos da pesquisa nos mostra que, uma vez percebida a escrita num contínuo comunicativo do qual a oralidade é parte constitutiva e transformadora, a influência da experiência da oralidade está presente durante todo o processo de construção da escrita. A oralidade e a escrita passam a ser vistas como duas maneiras de significar, e a maneira já conhecida torna-se o ponto de referência para a compreensão da maneira ainda desconhecida. Porém a contraposição das duas

modalidades não se dá unidirecionalmente. Ao mesmo tempo que a experiência linguística da oralidade influencia a compreensão do funcionamento da escrita, essa compreensão torna mais claro para as crianças o funcionamento da língua oral e a enriquece. Aliás, evidências de estudos em andamento mostram que as influências mútuas entre oralidade e escrita são melhor representadas enquanto movimento dialético cujo esquema seria:

fala 1 ↔ escrita 1 ↔ fala 2 ↔ escrita 2

Esse esquema representa melhor a reflexividade no desenvolvimento das duas modalidades inerentes ao processo.

Essas conclusões determinam que, com alunos de meios iletrados, que no período pré-escolar têm exposição muito limitada à escrita e não-participação em eventos de letramento, a apresentação da escrita como uma forma de expressão de sentidos, desde os primeiros momentos das crianças na escola, é imprescindível a fim de que elas possam utilizar a experiência que trazem com a língua oral no desenvolvimento do processo de construção da escrita.

Referências bibliográficas

- BRUNER, J. (1976). "Early social interactive: a language acquisition", in: SCHAFFER, H. R. (org.). *Studies in mother-infant interaction*. Londres, Academic Press.
- CLARK, M. (1976). *Young fluent readers*, Portsmouth, Heinemann.
- DE LOACHE, J. e DE MENDOZA, o. (1986). *Joint picturebook reading of children*. Urbana, University of Illinois.

- VAN DIJK, T. A. e KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nova York, Academic Press.
- DOAKE, D. (1986). "Learning to read: it starts in the home", in: TOVEY, D. e KERBER, J. (orgs.). *Roles in literacy learning: a new perspective*. Newark, International Reading Association, 1986.
- DURKIN, D. (1966). *Children who read early*. Nova York, Teachers College Press, Columbia University.
- GEE, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Londres, The Falmer Press.
- HEATH, S. B. (1982). *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. *Language in Society*, II, pp. 49-76.
- _____ (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Nova York, Cambridge University Press.
- HUMPHEYS, L. e DAVIES, T.C. (1983). *Anticipation of gains in reading comprehension and listening*. (Technical Report Nº 282) Urbana-Champaign, University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- KATO, M. (1993). *No mundo da escrita*. São Paulo, Ática.
- KLEIMAN, A. B. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, Pontes.
- _____ (1992). "O letramento na formação do professor", *Anais do VII Encontro Nacional da Anpoll*, Porto Alegre, Goiânia, Anpoll.
- _____ (1993). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, Pontes/Editora da Unicamp.
- McCORMICK, C. e MASON, J. (1989). "Fostering reading for head start children with little books", in: ALLEN, J. e

- MASON, J. (orgs.). *Risk makers, risk takers, risk breakers: reducing the risk for young learners*. Portsmouth, Heinemann.
- SNOW, C. E. e NINIO, A. (1986). "The Contribution of reading books with children to their linguistic and cognitive development", in: TEALE, W. e SULZBY, E. (orgs.). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, Ablex.
- SULZBY, E. (1986). "Writing and reading: signs of oral and written language organization in the young child", in: Teale, W. e Sulzby, D. (orgs.). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, Ablex.
- TANNEN, D. (1982). "Oral and literate strategies in spoken and written narratives", in: *Language*, 58, pp. 1-21.
- TERZI, S. B. (1992). "Ruptura e retomada na comunicação: o processo de construção da leitura por crianças da periferia". Tese de doutorado, Unicamp.
- VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MIT Press.
- _____ (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. COLE, M.; JOHN-STEINER V.; SCRIBNER, S. e SOUBERMAN E. (orgs.). Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- _____ (1981). "The genesis of higher mental functions", in: WERTSCH, J. V. (org.). *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, M.E. Sharpe.
- WELLS, G. (1985). "Preschool literacy-related activities and success in school", in: OLSON, D.; TORRANCE, N. e HILDYARD, A. (orgs.). *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Nova York, Cambridge University Press.

- _____ (1986). *The meaning makers*. Portsmouth, Heinemann.
- WERTSCH, J. V. (1979). "From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory", *Human Development*, 22, pp. 1-22.
- _____ (1984). "The zone of proximal development: some conceptual issues", in: ROGOFF, B. e WERTSCH, I. V. (orgs.). *Children's learning in the 'Zone of Proximal Development'*, 23. São Francisco, Jossey-Bass.
- _____ (1985). *Culture, and cognition: vygotskian perspectives*. Nova York, Cambridge University Press.