

AQUISIÇÃO DA LEITURA-ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA : ALGUMAS REFLEXÕES

Lélia Erbolato Melo (FFLCH-USP)

*“A compreensão é uma forma de diálogo...
Compreender é opor à palavra do locutor
uma contrapalavra.” (Bakhtin)*

A aquisição da leitura-escrita é, muitas vezes, colocada de modo apaixonado ou ideológico, como uma consequência, talvez, das diferentes abordagens tanto por parte dos pedagogos, como também dos psicólogos/psicolingüistas. Neste trabalho, pretendemos inicialmente apresentar algumas reflexões a esse respeito, a partir de Gérard Chauveau et alii (1993). O objetivo não é validar uma teoria particular, mas propor e discutir três aspectos que consideramos pertinentes para o estudo da entrada da criança na escrita, com base nos dados coletados em pesquisa realizada com cinco crianças, na faixa etária de cinco anos, que freqüentavam uma creche da Universidade de São Paulo.

** Introdução/Antecedentes*

Do lado da didática: por muito tempo assimilamos os métodos do professor e os do aprendiz, como se os procedimentos da criança que aprende a ler não fossem senão uma cópia ou uma réplica das técnicas do professor. Assim, em lugar de olhar os comportamentos e os processos colocados em execução por aquele que tenta ler (compreender) ou aprender a ler... veiculavam-se crenças e opiniões dos adultos sobre a aprendizagem da leitura. A *psicologia*, por sua vez, considerava que “a leitura se apóia principalmente na análise auditiva e visual”, ou que “o desenvolvimento sensorial e motor é um elemento fundamental no ato de ler”.

Por outro lado, *uma outra corrente* descrevia a atividade de leitura em termos de movimentos oculares de pontos de fixação e de escala de visão. Estas concepções acabaram influenciando bastante as práticas pedagógicas *na e fora* da escola.

Chega a psicolingüística, ou melhor, chegam os psicolingüistas. *Uma primeira escola* afirma que “*ler é decodificar*”, identificar palavras ou pseudo-palavras escritas. *Uma segunda escola*, ao contrário, declara que “*ler é prever*”, “produzir sentido”, “formular e verificar hipóteses”. Ambas estão interessadas no aprendiz leitor e na aquisição da leitura...mas sem jamais estudar crianças que tentam compreender ou produzir textos escritos.

Como mostram os autores referidos acima, estas abordagens psicolingüísticas clássicas da criança (= aprendiz leitor) apresentam três graves equívocos:

O reducionismo: visão unilateral da leitura e da sua aprendizagem. Ou porque se privilegia a identificação de palavras ou a compreensão.

O adultocentrismo: ou se considera que as estratégias observadas (ou supostas) num bom leitor eram também as de um aprendiz. Ou então, inversamente, pensa-se que a criança pré-letrada e pré-escolarizada é incapaz de ter idéias e práticas interessantes a propósito da escrita.

A diluição da psicolingüística: ou porque se leva em conta apenas a especificidade cognitivo-lingüística da aquisição da leitura - a habilidade de segmentar a fala; este seria um ponto de vista voltado para as concepções “instrumentais” tradicionais da leitura. Quanto ao outro ponto de vista, ele se aproximaria pura e simplesmente da psicologia da motivação: a única coisa importante é que a criança “seja capaz de encontrar sentido e prazer em seus contatos múltiplos com a escrita”.

Alegando que é toda uma outra problemática cognitiva e psicolingüística, que está na origem do livro em questão, Chauveau et alii (1993) citam e comentam três idéias:

a) *Ler é ao mesmo tempo decodificar* (= atividade de análise-síntese das palavras) e *compreender*...e controlar sua atividade. *Compreender* =

é a compreensão de um texto escrito. Mas esta compreensão coloca problemas particulares. Inicialmente, porque o leitor deve fazer duas coisas ao mesmo tempo: “centrar-se em fragmentos, detalhes (*decodificar*) e seguir ou reconstituir a história (*compreender*). Ora, quando a criança escuta a história do “Chapeuzinho Vermelho”, por exemplo, “ela não precisa executar este duplo trabalho cognitivo de centralização nos constituintes das palavras e, paralelamente (ou simultaneamente), no conteúdo da narrativa”.

- b) Aprender a ler é compreender a leitura-escritura: a aprendizagem da leitura não é somente uma questão de “técnica” ou de “desejo”; é também uma meta-aprendizagem. A criança (o sujeito) precisa ter conhecimentos e refletir sobre os processos de aquisição. Ao mesmo tempo que tenta a aprender a ler, a criança deve aprender a aprender a ler.
- c) É o aprendiz leitor que pode nos mostrar o que é a aprendizagem da leitura. No entanto, durante anos, os discursos e as obras sobre a aprendizagem da leitura tinham um ponto em comum: neles, as crianças estavam ausentes. Examinava-se tudo salvo o principal interessado...

** Uma proposta de estudo em três tempos*

Em seguida, como nosso objetivo não é validar uma teoria particular, apresentamos *três perspectivas de abordagem*, que postulamos na “entrada da criança na escrita”.

(1) A importância do triângulo: livro-criança-adulto.

Segundo algumas pesquisas e inovações pedagógicas, os “livros de/para crianças” são considerados como meios de dar-lhes o gosto de ler, porque elas podem, no seu contato com eles, experimentar e compreender as diferentes funções da escrita. Assim, é interessante que a criança folheie o livro, vire as páginas, que veja e se encante com as imagens, figuras, que as reconheçam

e se interroguem sobre elas, sobre o que está impresso, porque, ao final, elas falam.

Ainda no âmbito desta questão, gostaríamos de enfatizar “a contribuição da imagem para a compreensão”, isto é, da “leitura/interpretação das imagens”.

A esse respeito, Roberta Cardarello (1991) assinala que em numerosas pesquisas sobre leitura para as crianças atribui-se pouca atenção às imagens que, muitas vezes, constituem o essencial do livro... Vê-se a imagem apenas como um simples suporte da história, esquecendo-se de que é a imagem que a criança olha e explora quando lê (ou “faz de conta” que lê) um livro.

(2) As narrativas e as atividades de narração

Outro destaque em nossa pesquisa sobre a entrada da criança na escrita converge para o papel da narrativa.

Retomando Bruner (1996), a intenção, aqui, é considerar as narrativas “enquanto modo de pensamento e veículo da elaboração das significações”.

Dentre estas práticas orais, lembramos também importantes projetos experimentais que mostraram com base em atividades examinadas que a “escuta de histórias” tem uma influência preponderante na aprendizagem da leitura (Teale, Sulzby, Heath, entre outros).

Entretanto, tais trabalhos não estão preocupados com as relações entre oralidade e letramento.

Ora, nossa indagação recai justamente sobre a relação oralidade/letramento e o papel crucial do jogo de faz-de-conta no desenvolvimento da linguagem escrita.

Parafraseando Rojo (1988:124), vemos então que “é no fazer-de-conta que lê” e no “fazer-de-conta que escreve” - eles próprios práticas interacionais orais - que o objeto e as práticas escritas são recortadas e ganham (ou não) sentido(s) para a criança.

Exemplo 1: Narrativa *de uma “história original”*

1. A: eu vou pedir pra você contar uma história...conta pra mim, inventa uma história e me conta.
2. PR: *não sei lê nenhuma história.*
3. A: mas olha você deve ter ouvido MUItas histórias.
4. PR: já ouvi.
5. A: então conta pra mim.
6. PR: mas meu pai contô uma da *formiguinha*.

Exemplo 2: *Narrativa de "alguma coisa que lhe deu medo"*

1. A: e pra que você usa borracha?
2. C: pra apagá.
3. A: uhn...pra apagar as histórias que você esCREve?
4. C: quando eu erro.

Portanto, estamos considerando aqui que duas são as principais modalidades constatadas na interação entre livro-criança-adulto: a) uma dizendo respeito à *narração*; b) e outra, ao *diálogo*.

A primeira modalidade (a "narração") é a maneira clássica de ler histórias (feita pelo adulto) a uma criança que geralmente escuta, olhando (às vezes) as imagens do texto. Esta modalidade, segundo Cardarelló, se revela particularmente útil por permitir à criança adquirir e empregar as estruturas sintáticas (entre outros aspectos) da língua escrita.

Britton (1982, apud Kato, 1998: 41-42), por exemplo, já afirmava ser a leitura de histórias pela criança assim como a leitura oral feita para ela por alguém uma das mais efetivas vias de internalização da linguagem escrita nas séries iniciais.

Para o autor (id.ibid.), "a criança vai construindo o seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos lingüísticos. Ouvindo histórias, a criança *aprende, pela experiência, a satisfação que uma história provoca, aprende a estrutura da história*, passando a ter consideração pela unidade e seqüência do texto;

aprende associações convencionais que dirigem nossas expectativas ao ouvir histórias: o papel esperado de um lobo, de um leão, de uma raposa, de um príncipe; *aprende convenções lingüísticas de histórias*, como os delimitadores iniciais e finais: era uma vez...; e viveram felizes para sempre, e estruturas lingüísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária. *Aprende*, pela experiência, *o som de um texto escrito lido em voz alta...*”

A segunda modalidade (=”o diálogo”) enfatiza o papel ativo da criança, que é levada a reagir verbalmente, ou aos enunciados, ou às imagens, que ela acaba de ouvir *ou* olhar, numa relação dialógica contínua com o adulto, em diferentes situações de narrativa (do tipo: “narrativa de alguma coisa que lhe deu medo”; “narrativa de uma história original”, etc).

Neste sentido, e seguindo o modelo bakhtiniano que vê em todo enunciado um elo da cadeia dialógica, consideramos, de acordo com Hudelot (mimeo.), num primeiro tempo, que o adulto ocupa, em relação ao discurso que se constrói na interação com a criança, três posições principais: uma *incitativa* que exige uma atividade verbal da criança; uma outra, *compensatória*, que preencheria a ausência eventual de reação e, enfim, uma terceira posição que *avaliaria* a verbalização da criança quanto à atividade em desenvolvimento.

Exemplo 3: *Narrativa do que você fez no domingo*

1. C: ((risos)) escolhi o livro Pica-Pau Amarelo.
2. A: ah escolheu o livro do Sítio do Pica-Pau Amarelo?
3. C: que tava ali.
4. A: você vai levá pra casa ou você leu aqui na creche?
5. C: vou levá pra casa vou levá pra casa.
6. A: quem é que vai ler pra você?
7. C: minha mãe.

Exemplo 4: Narrativa *de uma história que acabou de ser contada*
(“*O passarinho Rafa*”, Regina Drummond)

- 1) A: olhe você se lembra como se chama a história?... o passarinho como era o nome dele?
2. PR: (passarinho).
3. A: Rafa... passarinho Rafa... essa é a Juliana essa é a Liliam... como é a história?
4. PR: num lembro.
5. A: faz um esforço, você vai virando as páginas do livro e vai contando... quer segurar o livro?... o que você faz quando você vem aqui na oficina, você pega um livro e lê?
6. PR: só vejo.
7. A: só vê?... então vê o livro e me conta o que você vê... tá?
8. PR: ()
9. A: que é?
10. PR: (*num tá dando pra mim lê*)

(3) O simbolismo no desenho/O simbolismo na escrita

Inicialmente, com base nas atividades gráficas desenvolvidas pelas cinco crianças, tanto na primeira etapa como na segunda etapa da pesquisa, poderíamos dizer que *pensamento, imaginação e linguagem* permeiam o processo de produção do desenho, fazendo emergir um texto figurativo, uma escrita pictográfica. Antes de entrar nas noções vygotskianas a respeito de como se articulam imaginação e conhecimento na constituição do desenho, é necessário explicitar alguns procedimentos metodológicos. A exploração sobre a escrita da criança foi realizada do seguinte modo:

- 1) pedindo-lhe que escrevesse o nome próprio;
- 2) pedindo-lhe que escrevesse o nome de algum amigo ou de algum membro da família;
- 3) contrastando situações de desenhar com situações de escrever;
- 4) sugerindo que experimentasse escrever outras palavras.

Estas situações não se sucediam umas às outras de uma maneira fixa nem de um modo contínuo: eram atividades que iam sendo propostas ao longo das interações do adulto com a criança, buscando os momentos mais propícios.

Quanto aos caminhos que a criança usa para responder a essas solicitações, Vygotsky (1991: 127) afirma que “os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos”. Ou seja, e conforme Ferreira (1998: 71), estamos diante de “um grafismo simbólico, uma linguagem gráfica na qual encontramos traços que, sugerindo coisas experienciadas ou imaginadas, registradas na sua memória, indicam significações de seu pensamento”. Concluímos, então, a partir de Vygotsky (id. *ibid.*), que “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” e pode ser considerado “um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita”.

Em resumo, o desenho antecede a escrita convencional, e constitui o que o autor chama de representação de *primeira ordem*: um símbolo que denota objetos ou ações e que pode evoluir para a *segunda ordem*, em que a criança cria sinais, escreve representativamente sua fala. E, no desenvolvimento desse simbolismo, vemos, então, que a criança percebe que pode desenhar não só objetos reais, mas também as palavras.

Para encerrar, e voltando mais uma vez o olhar para a produção gráfica das crianças da presente pesquisa, parece-nos que seu desenho se encontra nesse estágio de desenvolvimento simbólico em que a escrita pictográfica não foi ainda substituída pela escrita convencional, embora já se vislumbre uma tentativa significativa que nos leva a inferir (de acordo com Vygotsky, id: 131) que “o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras”. Portanto: longe de ser uma habilidade motora complexa, acreditamos, como Vygotsky, que a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos e que seria imprescindível conhecer a pré-história da linguagem escrita. Uma

história que começaria com o aparecimento do gesto, como um signo visual para a criança, passaria pelo simbolismo na brincadeira (*games*) e no desenho para desembocar na escrita.

** Considerações finais*

Sem a pretensão de ter chegado a conclusões sobre este tema, o trabalho em questão tem simplesmente o objetivo de contribuir de alguma forma para alimentar alguns pontos na discussão, sempre aberta, sobre o processo de aquisição da língua escrita.

1. Como Scarpa (1987: 126-127), pudemos identificar, nesta pesquisa, uma *continuidade processual* entre a aquisição e o desenvolvimento de linguagem oral e a aprendizagem da escrita.

2. A análise dos dados coletados nos permitiu verificar, por outro lado, o que a criança *diz* da escrita quando ela se confronta ativamente, e o que ela *faz* para tentar ler-escrever antes de chegar a fazê-lo, ao mesmo tempo que tentamos reconstituir o que a criança *pensa* deste objeto e desta atividade. Enfim, constatamos ainda que a criança já exprime concepções originais, que variam conforme as atividades de narrativa propostas, e que estas, naturalmente, evoluem com a idade.

3. Além disso, o que a criança diz nos esclarece também sobre o que ela faz, quando procura interpretar a escrita que encontra ou a escrita que produz.

Isto nos leva a pressupor que, antes mesmo de entrar na escola, a criança mantém relações complexas - e, muitas vezes, despercebidas - com a escrita que está presente em seu ambiente, mas que a escola, geralmente, tende a fazer "*tabula rasa*".

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, M. (1992). *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo, Martins Fontes.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris, Retz.
- CARDARELLO, R. (1991). La lecture à l'âge préscolaire: processus de compréhension entre les images et les mots. IN: *Les entretiens Nathan*, ACTES I. Paris, Nathan:271-275.
- CHAUVEAU, G. et alii (1993). *L'enfant apprenti lecteur*. L'entrée dans le système écrit. Paris, L'Harmattan.
- DE LEMOS, C.T.G. (1988). Prefácio. IN: KATO, M. (ed.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, Pontes: 9-14.
- FERREIRA, S. (1988). *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas, SP, Papyrus.
- FERREIRO, E. (1990). A escrita...antes das letras. IN: SINCLAIR, H. (org.). *A produção de notações na criança*. São Paulo, Cortez: 19-70.
- HUDELLOT, Ch. (s/d) Échanges verbaux adulte-petit groupe d'enfants en crèche et en maternelle (mimeo).
- KATO, M. A. (org.) (1998). *Estudos em alfabetização*. Campinas, SP, Pontes; Juiz de Fora, MG., Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora.
- ORLANDI, E. (1993). *Discurso e leitura*. 2ª ed. São Paulo, Cortez; Editora da UNICAMP.
- ROJO, R. (org.). (1998). *Alfabetização e letramento: Perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP, Mercado Aberto.
- SCARPA, E.M. (1987). Aquisição de linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura? IN: *Estudos lingüísticos, XIV - Anais de Seminários do GEL*. Campinas, SP, Unicamp/GEL: 118-128.
- SINCLAIR, H. (org.) (1990). *A produção de notações na criança*. Trad. de Maria Lucia F. Moro. São Paulo, Cortez.
- VYGOTSKY, L.S. (1991). *A formação social da mente*. 4ª ed. Trad. de José Cipolla Neto. São Paulo, Martins Fontes.