

A GÉNESE DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA*

JOAQUIM R. BENTO**

* Estudo organizado no âmbito da dissertação de Mestrado (do autor) em Ensino da Língua Portuguesa.

** Professor-Adjunto da ESEV

RESUMO

Apresentam-se os resultados de investigações realizadas sobre a génese da aprendizagem da língua escrita em crianças argentinas em idade pré-escolar.

A GÉNESE DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Quando chega à idade da escolaridade obrigatória, a criança já adquiriu uma parte considerável da sua língua materna - entendida como o falar (ou dialecto) do meio em que foi criada e educada - sem necessidade de ensino formal.

Relativamente à escrita, a maior parte das crianças ainda não sabe ler, mas sabe que há uma relação estreita entre a escrita e a fala e que esta se pode representar sobre o papel ou o ecrã, sob a forma de grafismos, que são percebidos numa sequência determinada (da esquerda para a direita e de cima para baixo, nas línguas ocidentais). Se viveu em contacto com enunciados escritos, formulou hipóteses, tentou apreender as relações entre a escrita e a fala, construindo conceptualizações surpreendentes.

Consideramos que esta fase "pré-histórica" de aprendizagem da leitura/escrita deve ser conhecida e investigada, já que poderá permitir a adopção de metodologias de ensino/aprendizagem enriquecedoras.

O autor do presente estudo pôde verificar que algumas das crianças de cinco anos que frequentavam instituições de pré-escolaridade, em Viseu, obtinham cerca de 60% de acertos numa prova de reconhecimento de palavras, aferida para o fim do primeiro ano de escolaridade obrigatória (Bento,

1991), surpreendendo o investigador - que procurava o grau zero da literacia - e as educadoras - que não esperavam tais resultados.

Com efeito, poderia pensar-se que a criança inicia a aprendizagem da leitura quando entra para a escola ou quando o adulto lhe proporciona alguma forma de ensino. As crianças que aprendem a ler sem auxílio dos adultos constituem, na verdade, casos relativamente raros.

Contudo, Emília Ferreiro e Ana Taberosky (1986) partiram de um suposto diferente: pareceu-lhes difícil admitir que a criança - que aprende a falar sem ir à escola - não aprendesse nada sobre a língua escrita, «[...] até ter seis anos e uma professora à sua frente.» (p. 26)

Do ponto de vista destas autoras, a criança, como sujeito cognoscente, não poderia ser impermeável ao contacto com a língua escrita e de alguma forma ela haveria de tentar apreender esta, relacionando-a com a língua falada.

Este raciocínio é oportuno quando as crianças vivem em contacto com textos escritos, nas roupas, em cartazes, na televisão, em montras, livros, revistas, etc.

Para verificarem esta hipótese, as autoras procederam a um estudo sobre crianças argentinas, com idades entre quatro e seis anos, figurando os resultados desse trabalho na obra que tem o título sugestivo de *Psicogénese da língua escrita*.

Segundo este estudo, aos quatro anos, já as crianças construíram conceptualizações interessantes sobre as relações entre a linguagem que adquiriram e o sistema de escrita.

Estas elaborações sucedem-se num percurso constituído por diversas fases ou níveis e permitem concluir que o processo de aprendizagem não consiste na aquisição de elementos isolados que depois se reúnem - mas na construção de sistemas em que o valor dos elementos se vai redefinindo em função das mudanças estruturais (p. 23).

Os modelos que a criança constrói, para apreender a realidade da escrita, afastam - se muito das evidências do adulto. Por isso, este pode ser tentado a considerar como "errónea" a análise que aquela faz da página impressa.

Assim, por exemplo, para a criança, um «m» manuscrito pode ser visto como constituído por três letras; um «E» pode ser entendido como número, se estiver isolado; uma sequência de caracteres só se pode ler se contiver pelo menos de duas a quatro letras, etc.

Factos análogos são registados em relação à aquisição da linguagem, quando a criança, por exemplo, regulariza os verbos irregulares e diz eu posi [éw puzí] em vez de eu pus.

A explicação para estes "erros" é-nos facultada pela reflexão psicolinguística, conforme sublinham as autoras:

«[...] a criança procura activamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e [...] tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática [...]» (p. 22)

Uma explicação semelhante pode ser encontrada para as elaborações que a criança vai fazendo sobre a escrita.

Para aceder ao modo como esta aborda cognitivamente o texto escrito, torna-se necessária a observação minuciosa e experimentalmente controlada, por forma a que se possa inferir, da conduta da criança, as conceptualizações que ela vai elaborando sobre a escrita.

Seguindo essa metodologia, e estudando crianças em idade pré-escolar, as autoras do trabalho a que me venho referindo concluíram que o acesso à escrita, como objecto do conhecimento, passa por seis fases ou níveis, caracterizados por comportamentos específicos.

A técnica seguida consistiu em ler a cada criança uma frase escrita (de cada vez) e em perguntar-lhe o que dizia em cada uma das partes da mancha gráfica correspondente, fazendo a correspondência entre a fala e a sua representação escrita. As respostas obtidas foram analisadas e classificadas em cinco níveis de elaboração. Passo a descrever resumidamente esses mesmos níveis, apresentados por ordem decrescente, por razões explanatórias.

Nível A - É o nível de conceptualização mais evoluído. Todas as palavras do texto oral estão representadas no texto escrito. Nesta fase, a criança é capaz de estabelecer uma correspondência, termo a termo, entre as unidades vocabulares do enunciado oral e os segmentos do texto escrito (palavras gráficas).

Na frase *papá pateá la pelota* existem quatro segmentos gráficos. Se perguntarmos à criança onde está a palavra *pelota*, ela identificá-la-á com o último segmento. Esta localização não é feita com base na decifração (porque as crianças em estudo não sabiam decifrar), mas com base em deduções próprias da lógica infantil (p. 110). É importante anotar que a correspondência não desce ao nível do grafema, em qualquer dos níveis que estamos a descrever.

Nível B - Todas as palavras estão escritas, excepto os artigos. Para estes, surgem três soluções: «Afirmar que ali nada diz, propor tirá-lo»; «juntá-lo a alguma das unidades maiores»; «dar-lhe um valor silábico» (p. 116).

O texto escrito é tratado como se fosse feito em linguagem de telegrama: «Dos 4 aos 7 anos, aproximadamente, os artigos, preposições, pronomes e conjunções são sistematicamente rejeitados da classe das "palavras"» (p. 116).

A criança não considera palavras as sequências gráficas com menos de três letras: [...] o fragmento de escrita que efectivamente corresponde ao artigo é demasiado pequeno, não tem o número suficiente de letras que a criança exige para que "isso possa ser lido"». (p. 116)

Nível C - Há correspondência para os substantivos, mas não para o verbo. Este «é solidário da oração inteira, ou do predicado inteiro» (p. 118).

Assim, na frase do espanhol correspondente a *a menina come um caramelo*, a criança procura localizar os dois substantivos. Quanto ao verbo, ou diz que não está lá, ou o inclui no segmento gráfico do segundo substantivo, ou o faz corresponder a toda a mancha gráfica da frase. As autoras inferem daqui a seguinte conclusão:

A escrita não é vista [pela criança] como uma reprodução rigorosa de um texto oral, e sim como a representação de alguns elementos essenciais do texto oral. Em consequência, nem tudo está escrito. (p. 123).

Nível D - Impossibilidade de estabelecer correspondência entre as partes do texto oral e as partes do texto escrito. A criança não consegue segmentar a frase oralizada. Por isso, as respostas são diversas e incongruentes. Quando se pergunta à criança onde está escrita uma palavra ou toda a frase, a resposta é imprevisível: pode estar em qualquer parte do texto escrito, em todo ou apenas numa sílaba. Esta frase constitui um todo indivisível nos planos fónico, sintáctico e semântico. (p. 128)

Nível E - «Toda a oração está num fragmento do texto; no resto do texto, outras orações congruentes com a primeira.» (p. 129)

Também, neste nível, a criança não consegue segmentar o texto oral, para que possa estabelecer correspondências com o texto escrito. Porém, enquanto no nível **D** se tentava sem êxito essa divisão, agora essa tentativa já não tem lugar. A criança atribui toda a frase a um segmento do texto. A hipótese que parece ser utilizada é a seguinte: a frase só pode estar num dos segmentos. Se há outros, a esses devem corresponder outras frases. E, de facto, a criança procura, para cada um dos segmentos gráficos, frases semanticamente próximas da frase oralizada, por exemplo, o papá escreve a data e o papá vai dormir - para a frase o papá chuta na bola.

Nível F - A criança procura no texto escrito apenas os nomes, i. é, na interpretação de Emília Ferreiro, a escrita serve como objecto substitutivo (função simbólica) dos objectos. É «uma maneira particular de representar objectos» (p. 134). Assim, a frase já referida o papá chuta na bola (papá patea la pelota) só representa, para a criança deste nível, os dois objectos designados. As palavras que "sobram", como o verbo e o artigo, ou se nega que estejam escritas ou se integram nos substantivos. Como no papel há mais do que dois segmentos gráficos, terão que ser encontrados outros nomes (como mamã), para que se obtenha uma correspondência lógica entre a frase oral e a mesma frase escrita.

Nesta fase, palavras só com dois caracteres, como alguns artigos, «não são para ler», e as acções não são representáveis. Tudo se passa como no desenho. Aí figuram dois actantes: um homem (o papá) e uma bola. A acção de chutar não pode ser desenhada em si mesma (p. 134).

A análise destes cinco níveis mostra que a criança vai relacionando a seu modo a fala e a escrita, independentemente de qualquer forma de ensino e que, até chegar ao nível mais elevado, ela não espera "ler" no texto escrito o mesmo que o adulto. Este processo construtivo resulta da actividade da criança (sujeito cognoscente) e pressupõe o contacto com materiais e actividades de leitura/escrita (objecto do conhecimento).

Da investigação a que me venho referindo poderemos extrair, com as autoras, algumas conclusões relevantes no campo do ensino/ aprendi-zagem da leitura (e escrita):

A primeira conclusão diz respeito à metodologia. Um método em si não conduz a uma aprendizagem, porque esta é uma tarefa do sujeito cognoscente. O papel das metodologias consiste, consoante a sua adequação, em estimular ou bloquear os processos de aprendizagem do sujeito. O método (enquanto

acção específica do meio) pode facilitar ou dificultar, mas não pode criar aprendizagem (p. 29). Por outra parte, todos os métodos "clássicos" atribuem demasiada importância às habilidades perceptivas, descurando os dois aspectos essenciais: a competência linguística da criança e as suas capacidades cognoscitivas (p. 21).

Uma segunda conclusão relaciona-se com a importância dos factores socioculturais. Na investigação referida, foram comparadas crianças das classes média e baixa e concluiu-se que as crianças dos estratos inferiores não atingem, frequentemente, um nível de conceituação sobre a escrita suficientemente elevado para que possam iniciar, com êxito, a aprendizagem formal da leitura. Esta desvantagem provém, em grande parte, segundo as autoras, da falta de contacto com textos e actividades de leitura/escrita.

Uma terceira conclusão refere-se às implicações pedagógicas decorrentes das relações entre língua falada e a língua escrita. Segundo estes estudos, a criança nunca aborda espontaneamente o texto escrito como transcrição fonética do texto oral e nunca segue a via da decifração. Por isso, nada justifica que, para aprender a ler, a criança tenha que previamente reaprender a falar "correctamente", i. é, que tenha que aprender outra variedade dialectal. A escrita não reproduz nem deve reproduzir directamente nenhum dialecto, já que a mesma escrita é para ler em tantas pronúncias quantas as variedades dialectais.

Corroboram, assim, os resultados de outras investigações sobre o processo da leitura, divulgadas por nós em artigo recente (Bento, 1996), e das quais se conclui que, contrariando os pressupostos dos métodos tradicionais, a leitura do adulto é, normalmente, ideovisual e que aprender a ler não é identificável com aprender a decifrar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, Isabel e Rocheta Santos, M. M. (1986). «Kenneth S. Goodman e o seu modelo de leitura. A leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhas». *Análise Linguística do Acto de Leitura e a sua Aplicação Pedagógica em Língua Materna e em Língua Estrangeira*. Universidade de Aveiro (Doc. 1)

Beard, Roger (1987). *Developing Reading 3-13*. London: Hodder and Stoughton.

Bento, J. Rodrigues (1991). Um estudo sobre a medição do rendimento na leitura em crianças do primeiro ano de escolaridade obrigatória do concelho de Viseu. Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade do Minho.

Bento, J. Rodrigues (1996). O processo da leitura. *Millenium: Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, nº 4.

Branston, Peter e Provis, Mark (1986). *Children and Parents Enjoying Reading: a handbook for teachers*. London: Hodder and Stoughton.

CEFEPE (1976). *Linguagem oral e ortografia*. Lisboa: INIC.

Charmeux, Éveline (1975). *La lecture à l'école*. Paris: CEDIC.

Cintra, L. F. Lindley (1971). «Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses». *Boletim de Filologia*, 22, 81-116.

Cohen, Isdey e Mauffrey, Annick (1983). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris: Armand Colin.

Crowder, Robert, G. (1982). *The Psychology of Reading: An Introduction*. New York: Oxford University Press, Inc.

Domingos, Ana M., Barradas, H., Rainha, H., Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Downing, J. e Thackray, D. V. (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Ferreiro, Emília e Taberosky, Ana (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Freinet, C. e Balesse, L. (1977). *A leitura pela imprensa na escola*. Lisboa: Dinalivro.

Gallego, Anunciación Q. (1985) «Hacia un concepto de lectura». *Revista Española de Pedagogía*, nº 169-170, 562-581.

Garcia, Manuel A. e Vila, C. Navalon (1983), «Memoria a corto plazo y habilidad lectora». *Rev. de Psic. General y Aplicada*, 38, 1116-1133.

Gibson, J. Eleanor e Levin, Harry (1985). *The Psychology of Reading*. Cambridge: MIT Press.

Inizan, André (1983). *Le temps d'apprendre à lire*. Paris: Armand Colin.

Jorm, A. F. (1985). *Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lalande, Jean-Noel (1985). *L'apprentissage de la langue écrite. Du b-a ba à la B. D.* Paris: Presses Universitaires de France.

Lunzer, Eric e Gardner, Keith (1986). *The Effective Use of Reading*. London: Heinemann Educational Books, Ltd.

Perera, Katharine (1984). *Children's Writing and Reading: Analysing Classroom Language*. Oxford: Basil Blackwell.

Pynte, Joël (1983). *Lire... Identifier, comprendre*. Presses Universitaires de Lille.

Quirós, Julio Bernaldo de (director) et al. (1975). *El Lenguaje lectoescrito y sus problemas*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana S. A.

Reboul, Olivier (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: Presses Universitaires de France.

Sequeira, M. de Fátima (1982), «A Study of the cognitive prerequisites for beginning reading in portuguese». Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Massachussets.

Sequeira, M. de Fátima (1989 a). «Psicolinguística e leitura». In Sequeira M. de Fátima, Castro, R. V. e Sousa, L. (organizadores), *O Ensino-aprendizagem do português*. Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, M. Inês B. (1988). «Consciência linguística e nível de leitura: Que relação? Ou ler ou não ler... Eis a questão». *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 1, nº 1, CEEDC, Universidade do Minho.

Smith, Frank (1982). *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Tavares, José (1986), «A leitura como um processo de desenvolvimento e aprendizagem à luz das estruturas de "schème" e de "skill"». *Educação*, 10, 35-54.

Taylor, Insup e Taylor, M. Martin (1983). *The Psychology of Reading*. New York: Academic Press, Inc.

Vanoye, Francis (1981). *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigner, Gérard (1979). *Lire: du texte au sens. Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris: CLE international.