

O Papel Mediador das Interações Sociais e da Prática Pedagógica na Aquisição da Leitura e da Escrita

Antonio Roazzi

Telma Ferraz Leal

Universidade Federal de Pernambuco (PE)

Discute a importância da mediação das interações sociais e da prática pedagógica sobre as estratégias de leitura e escrita. Na primeira parte do trabalho, serão apresentadas reflexões acerca do papel, da prática pedagógica no desenvolvimento da produção de textos. Na segunda parte, discute-se o papel das interações sociais e da contextualização do ensino no desenvolvimento das estratégias de leitura. Tais reflexões são realizadas a partir de análises de estudos de vários autores, donde se conclui que as interações sociais, e, mais especificamente, a prática pedagógica, influenciam o desenvolvimento e o uso de diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas na leitura e escrita.

As discussões acerca do papel da interação social sobre o desenvolvimento das estratégias de leitura e escrita só recentemente tem recebido atenção especial, embora autores como Vygotsky, na Psicologia, já tenham enfatizado tal questão no início desse século. Esse autor, em trabalho conjunto com outros pesquisadores, como Luria e Leontiev, salientava a necessidade de que se percebesse a determinação da linguagem sobre o desenvolvimento humano e sobre os modelos de interação social. Neste sentido, foi um dos primeiros psicólogos a estabelecer a língua escrita como um objeto de investigação privilegiado desde os primórdios de sua aquisição.

Vygotsky (1929, 1991) defendia que através da linguagem o homem interioriza não apenas os valores e conhecimentos dos grupos em que vive, como também constrói os processos psíquicos superiores, responsáveis pela sua ação inteligente no mundo. Dessa forma, esse homem não é apenas ativo no seu meio, como também interativo. Vygotsky propõe, ao abordar questões do desenvolvimento infantil, que a criança ao nascer encontra um mundo construído, com conhecimentos sistematizados ao longo de toda a história da humanidade. Tais conhecimentos, segundo esse autor, são incorporados no nível individual, se atualizam e constituem instrumentos de ação dessa criança no mundo. Esse processo de interiorização ocorre através da linguagem e dos instrumentos de trabalho e culturais (sistema numérico, escrita, computadores). Assim, o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas se dá através da vivência dos processos no nível intersíquico, nas interações sociais, e são interiorizados e reconstruídos no nível intrapsíquico. As interações sociais, de fato, desempenham um papel crucial no desenvolvimento da criança. E nas interações com outros indivíduos que a criança adquire os princípios e leis organizacionais para seu desenvolvimento em um determinado contexto sociocultural.

Compreender a linguagem como modo de interação social implica, pois, considerá-la um espaço de constituição do sujeito enquanto ser social, dotado de historicidade. Implica conceber que o processo de emergência da subjetividade dá-se na e pela linguagem. Tal concepção, por outro lado, situa o sujeito enquanto elemento ativo de sua própria formação¹ e relação com a sociedade, sofrendo os condicionantes sociais através da linguagem e transformando-os também através da linguagem e outros instrumentos culturais.

Mas tais idéias só a partir da década de 50 começaram a ganhar maior sistematização nas discussões acadêmicas e hoje ainda são incipientes, ou superficiais, entre os profissionais ligados ao ensino de primeiro e segundo graus, principalmente no nível das séries iniciais, como demonstram estudos como o de Leite e Souza (1995).

¹Veras transformações internas que ocorrem no indivíduo em função do processo de internalização em Vygotsky (1929, 1989, 1991) e Vigotsky, Luria e Leontiev (1988).

Geraldi (1985), ao analisar as concepções de linguagem no contexto escolar, discriminou três modos de ver a linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como modo de constituição do sujeito.

Assim como Geraldi, outros autores também abordaram tal distinção. É o caso de Salik Fiad e Carbonari (1987), Borba (1994) e Travaglia (1996). Os autores apontaram três modos de concepção: 1. linguagem como expressão do pensamento; 2. linguagem como instrumento de comunicação; 3. linguagem como forma ou processo de interação.

Considerando essas três concepções predominantes abordadas pelos autores citados, buscaremos apresentar, de forma breve, os pressupostos teóricos subjacentes a cada concepção e o peso atribuído ao caráter interativo da linguagem no interior dos modelos.

Linguagem como expressão do pensamento

Pensar as relações entre linguagem e pensamento tem sido tarefa difícil ao longo da curta história da Psicologia, que desde a sua origem formal, no final do século XIX, vem discutindo se esses fenômenos são independentes e quais as determinações de um sobre o outro. Também na Filosofia tal discussão faz-se presente e com igual complexidade.

Na Idade Média, a gramática era considerada uma disciplina auxiliar da lógica, o que impunha, desde então, a idéia de linguagem como espelho do pensamento. No século XVII, esse empreendimento foi fortalecido com as investidas de associação entre unidades da língua e categorias do pensamento.

uma abordagem desses fenômenos foi apresentada por Watson já no início do século XX. A hipótese watsoniana não distinguia fala e pensamento. Estudos vários dessa linha teórica buscavam analisar os movimentos musculares do indivíduo que resolvia problemas a fim de localizar os processos do pensamento. O pensamento seria a fala subvocalizada.

Do ponto de vista educacional, esses postulados da denominada concepção tradicional defendem a idéia de que se expressa bem aquele que consegue organizar de maneira lógica, articulada e organizada seu pensamento. Decorrem dessa pressuposição os estudos lingüísticos tradicionais, que resultam nas gramáticas normativas.

Fica implícito, portanto, que falar bem é "falar certo", no sentido de usar a gramática normativa. Percebe-se, portanto, uma separação nítida entre as situações de uso da linguagem, que não determinariam suas formas de construção. A sintaxe é supervalorizada e concebida como elemento independente da semântica. Há, então, uma distinção, no processo de funcionamento, entre sintaxe, semântica e pragmática.

Linguagem como instrumento de comunicação

A idéia da linguagem como um instrumento de comunicação é uma segunda abordagem presente na prática do professor de língua portuguesa. Nessa concepção, a língua é um código. Ela é considerada como um sistema complexo, onde conhecê-la implica dominar como suas estruturas se completam e se relacionam, dominar sua estrutura gramatical.

Essa forma de conceber a língua está presente em estudos lingüísticos de autores como Saussure, que faz distinção entre língua (*langue*) e fala (*parole*) e em Chomsky, que distingue competência lingüística e desempenho.

Na teoria de Saussure, a língua é encarada como um fato social que tem poder coercitivo sobre o falante. A língua seria um sistema abstrato que se atualiza na fala, que seria um ato individual dos integrantes de uma comunidade lingüística.

Na teoria de Chomsky, a língua também é abordada como um sistema abstrato. Pelo menos, na primeira parte de sua obra (até 1965), a sintaxe é entendida como autônoma e independente da semântica. Ainda aqui, o falante é tomado como um ente ideal, possuindo uma competência ideal. Seriam as variabilidades lingüísticas e o uso da língua nos diferentes contextos uma realização do desempenho individual, o qual seria passível de variação.

como pode ser observado, nesse pensamento, a pragmática não é concebida como condutora das construções sintáticas. Mesmo que em algumas abordagens a sintaxe tenha sido entendida como interdependente da semântica, não há compreensão de que esses elementos possam ser ativados em função do contexto de uso da língua. Critica-se, nessa abordagem, a desconsideração dos aspectos históricos e interacionais do uso da linguagem. No nível pedagógico, perpetua-se a análise da língua como um código e a ênfase sobre a aprendizagem dos aspectos gramaticais, destituídos do aprofundamento de seus aspectos pragmáticos. Encontra-se arraigada, ainda, a idéia de que o ensino da sintaxe pode ser desvinculado da análise semântica e pragmática.

Linguagem como forma de interação social

Autores como Marx, Gramsci, Bakhtin e Vygotsky vêm, ao longo da história da ciência, abordando, de forma nuclear ou marginal, a questão da linguagem e sua inserção na constituição da historicidade humana, tratando-a como prática social.

Nas últimas décadas, correntes e teorias, como a lingüística textual, a teoria do discurso, a análise do discurso, a análise da conversação, a semântica argumentativa, entre outras, vêm buscando situar a linguagem como espaço de interação humana, que, mais do que propiciar um efeito comunicativo linear, provoca efeitos de sentido entre interlocutores, onde ambos, falantes/escritores e ouvintes/leitores estão ativamente produzindo a linguagem em um contexto sociohistórico e ideológico. Todos os interlocutores estão, assim, construindo/reconstruindo sentidos de acordo com suas formações imaginárias, conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo.

É considerando a dinamicidade própria da linguagem que podemos compreender os desencontros entre interlocutores de uma forma mais completa, uma vez que a interação humana não é sempre harmoniosa, e a língua não é apenas um instrumento de comunicação, constituindo-se, também, como meio de dominação, dissimulação ou de libertação.

Dessa forma, a leitura e a escrita são vistas como fenômenos complexos multifacetados, objetos de uma sofisticada elaboração conceitual, caracterizados por uma reflexão sobre a natureza simbólica e convencional da língua escrita, e por uma ativa construção progressiva de regras e verificação de hipóteses, investigados em estreita ligação com os contextos educacionais e socioculturais onde estes ocorrem. Em outras palavras, a linguagem é, cada vez mais, vista como um "*objeto sociocultural*", resultado de um processo histórico de progressiva convencionalização, inserido em um sistema de normas, de valores e de práticas socioculturais codificadas, de usos e funções específicos, presentes na vida e no mundo da criança bem antes de a mesma ser submetida ao ensino formal escolar.

Considerando a relevância do entendimento do caráter interativo da linguagem, este texto buscará discutir a importância da mediação das interações sociais e da prática pedagógica sobre as estratégias de leitura e escrita. Na primeira parte do trabalho, serão apresentadas reflexões acerca do desenvolvimento da criança em produção de textos. Na segunda parte, discute-se o desenvolvimento de estratégias de leitura.

Prática pedagógica e desenvolvimento em produção de textos

com o advento da escrita, sem dúvida, grandes mudanças ocorreram no nível da organização e da estrutura social. Autores como Havelock (1963), Bruner, Olver e Greenfield (1966), Goody e Watt (1968), Petrucci (1978), Simone (1978), Scribner e Cole (1981), Gumperze Gumperz (1982), Cardona (1988), Resnick (1989) e Brice-Heath (1993) estudaram muitas dessas transformações sociais advindas da aquisição da escrita. É importante, no entanto, não elaborar um discurso ingênuo de progresso para todos pela escrita. Desde os seus primórdios, ser detentor ou não da habilidade de ler tinha repercussão ao nível da valorização pessoal e acesso a bens materiais e culturais.

Pela relevância da escrita na vida social e psíquica, assiste-se, de maneira intensa, a debates fervorosos. Grande número de pesquisas são realizadas em

diversas áreas do conhecimento em relação a esta temática. Busca-se, dessa forma, entender não só as línguas, com suas estruturas, formas, mas também o processo de apropriação e uso desta. Dentre os vários campos de pesquisa que envolvem a língua escrita, procura-se analisar os fatores que interagem e atuam no momento em que uma pessoa está aprendendo a ler e a escrever.

Estudos sobre o desenvolvimento da capacidade de uso da escrita são conduzidos por teóricos que possuem diferentes concepções acerca da linguagem. Na introdução desse artigo, algumas dessas concepções foram brevemente comentadas. Assim, os enfoques podem priorizar apenas o processo de alfabetização num sentido de aquisição de correspondências grafofônicas e normas ortográficas e gramaticais, concebendo a língua como um código, onde a sintaxe é autônoma, independente da pragmática, ou adotar enfoques mais dinâmicos, de ingresso ou acesso a um sistema produzido socialmente, que emerge da e na interação social, que esteja vinculado a significados, usos e dinâmicas sociais.

Adotando a concepção de linguagem como espaço de interação social e a aprendizagem da e pela língua como um processo de construção de conhecimento mediado pelas relações sociais, defendemos, neste artigo, a idéia de que a forma como a criança entra em contato com a língua escrita, as oportunidades de acesso às situações de interação mediadas pela escrita e a natureza das relações sociais envolvidas na apropriação desse objeto cultural são determinantes para o desenvolvimento das estratégias de leitura e escrita e esquemas ou representações acerca da língua escrita (forma e funções), assim como das capacidades valorizadas no seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, considera-se que alfabetizar é muito mais que ensinar um código, ou até muito mais do que ensinar a oralizar textos escritos. É, na verdade, possibilitar o uso efetivo da escrita em situações de interação, onde lendo ou escrevendo textos, o indivíduo possa ser capaz de produzir significados, de inferir intenções, de analisar o contexto de inserção do texto escrito e interagir de forma consciente produzindo efeitos de sentido.

E importante, portanto, que se possibilite o acesso aos vários tipos de textos e às várias situações de produção dos significados. Ou seja, é necessário

desenvolver a capacidade de desenvolvimento de vários registros lingüísticos. Tais registros, que marcam os diferentes modos de fala e escrita, em função dos diversos contextos sociais de uso da linguagem na sociedade, são adquiridos nos momentos de interação e devem ser objetos de aprendizagem escolar em todas as suas dimensões. Na perspectiva sociofuncional, desenvolvida, entre outros, por Halliday (1982), confere-se à língua aspectos informacionais - relativos aos significados comunicados através dela; aspectos interpessoais - relativos à natureza das relações que se estabelecem através dela e aos papéis sociais dos componentes envolvidos; e aspectos textuais - modelo de comunicação que se estabelece. Adotando tal postura, o ensino da língua escrita não pode estar desgarrado das situações de uso desta, de tal forma que, segundo Gregory e Carrol (1978), a capacidade de um indivíduo para usar diferentes registros reflete o acesso que ele teve aos diferentes usos da língua, dentro da comunidade em que vive.

Muito apropriadamente, nesta mesma perspectiva, Halliday (1982) argumenta que a criança desenvolve sua compreensão sobre a linguagem em contextos sociais significativos. Considera, também, que no uso da linguagem, as crianças estão envolvidas simultaneamente em três tipos de aprendizagens: aprendizagem da linguagem, aprendizagem sobre a linguagem e aprendizagem através da linguagem. Para Halliday, estes três tipos de aprendizagens são simultâneos e estariam relacionados a contextos sociais específicos:

uma criança não é um indivíduo isolado, e aprender a linguagem é algo bem diferente do adquirir um produto pronto. A aprendizagem da linguagem é um processo de construção que não é e não pode ser um processo individual. A criança constrói a linguagem em interação com os outros, e os outros não se limitam a fornecer um modelo, mas são também eles empenhados ativamente no processo de construção (idem, p. 12).

Assim, se considerarmos que o conhecimento da linguagem se constrói através do próprio uso desta, toma-se crucial considerar o papel da situação e do contexto. Mais especificamente, toma-se saliente o fato de que o domínio dos diversos registros lingüísticos comportam o domínio das normas lexicais, fonológicas e gráficas próprias às diferentes situações. Tal questão toma-se clara

ao verificarmos que quando escrevemos uma carta, um relatório científico, um bilhete ou um romance, usamos não só variedades distintas de estruturas e construções gramaticais, como lançamos mão de conjuntos diversos de vocábulos e organizamos o texto de formas distintas.

Concebendo as diferentes concepções sobre linguagem e, conseqüentemente, as diversas abordagens acerca do processo de ensino da língua escrita, percebe-se que os estudos sobre a aquisição dessa capacidade também diferem. De um lado, há os que consideram os aspectos perceptivos como determinantes na aquisição do código escrito, e de outro, os que consideram os aspectos conceituais e processo de desenvolvimento de estratégias, usos significativos e processos cognitivos como determinantes mais relevantes desse processo.

Pesquisas que enfatizam os aspectos conceituais na aquisição do código escrito começaram a pôr em dúvida o pressuposto de que a criança "aprende a escrever" através, simplesmente, da repetição de correspondências grafofônicas. Autores como Ferreiro e Teberosky (1985) têm focalizado a atenção sobre os processos cognitivos que a criança realiza no decorrer da apropriação das formas convencionais da leitura e da escrita, e mostraram, de uma forma clara, que as crianças são aprendizes ativas, que formulam hipóteses e buscam aprender a escrita através da compreensão dos princípios que regem o sistema alfabético, característico da língua que falavam os sujeitos de suas pesquisas. Desde o começo, no pré-escolar, a criança forma idéias pessoais em relação à escrita adulta, e desde esta faixa etária percorre um caminho cognitivo constituído por diferentes formas de conceitualização da língua escrita.

Por exemplo, Ferreiro (1991) investigou o caminho que percorriam as crianças nesse processo de descoberta e traçou os passos ou hipóteses que estas iam testando quando passavam a compreender os diversos princípios que regem o sistema de escrita alfabética. As autoras apontaram que, inicialmente, a criança não tem consciência de que a escrita representa o som da fala, lançando, então, a hipótese de que a escrita representa o significado e não o significante. Essa fase, denominada pré-silábica, abrange um longo caminho de descobertas, que vai desde a idéia de que escrever e desenhar são a mesma coisa, até a consciência

de que são usados sinais representando o que se lê. Inicialmente, as crianças não atentam que tais sinais são convencionalmente "estabelecidos" e representam a escrita através de rabiscos, passando depois a perceber que existem formas específicas - que são as letras. No entanto, a idéia de que a escrita representa o som, só é desenvolvida no final desse estágio, quando a criança passa a ter consciência da palavra (habilidade metalinguística) e passa a analisá-las enquanto tal, segmentando-a. Nesse momento, a criança passa para um outro estágio, onde representa cada segmento da palavra (sílabas) com uma letra. Através da interação da criança com esse objeto de conhecimento - a escrita - ela começa a perceber as contradições de seu pensamento e a compreender que cada segmento pode possuir várias letras, atingindo a hipótese alfabética (algumas vezes, as crianças apresentam a hipótese de que cada sílaba possui duas letras, o que pode ser decorrência do fato de a escola trabalhar inicialmente apenas com palavras na forma consoante/vogal).

Ao tempo em que adquire os princípios básicos da hipótese alfabética, a criança começa a deparar-se com muitos e variados conflitos advindos da natureza da língua escrita, ou seja, da não perfeição das correspondências grafofônicas. Inicia-se, pois, um longo e interminável caminho de descobertas, compreensões e incompreensões acerca de um sistema complexo de escrita. Essa fase, apesar de estar sempre em desenvolvimento, caracteriza, após alguns domínios (aquisições) de regras básicas de correspondências grafofônicas, o escritor hábil, capaz de tomar sua escrita inteligível, sendo capaz de comunicar-se através dela.

No entanto, é importante salientar que o domínio do código escrito, por si só, como já foi discutido anteriormente, não torna o leitor/escritor funcionalmente alfabetizado. É importante construir a competência textual e pragmática dos leitores e escritores. Essa apropriação, no entanto, é gradativa. O indivíduo busca construir o conhecimento, adequando-o aos requisitos percebidos nas diversas situações de interação.

As crianças, quando ingressam na escola, já são detentoras da linguagem oral e iniciam o processo de aquisição da capacidade de produção de textos orais mais formais e textos escritos. Um dos conhecimentos essenciais no que tange a essa aprendizagem é que existem diferenças entre os textos orais e escritos, desde

que as condições de produção são diferentes, assim como há diferenças entre os diversos tipos de textos com que ela se depara nesse contexto.

Muitos estudos, como o de Góes e Smolka (1992) mostram que o texto escrito das crianças apresentam muitas marcas da fala, tais como as hipossegmentações baseadas na percepção de grupos tonais da fala. No entanto, percebe-se, desde o início, um esforço por estabelecer as diferenças entre as modalidades. Abaurre (1992) relata um estudo, onde observou em textos infantis que algumas crianças realizavam mais hipossegmentações, quando representavam a fala dos personagens do que quando representavam o discurso do narrador da história, o que pode evidenciar uma tentativa de marcar a diferença entre o relato do narrador e a fala dos personagens na história.

Kato e Scavazza (1992) realizaram um estudo em que compararam a produção de textos orais e escritos produzidos em situações similares. Eram mostrados *slides* com acontecimentos compostos que deveriam ser descritos por crianças de 2ª e 4ª séries na modalidade oral e escrita. Essas cenas poderiam ser descritas através de um padrão redundante ou uma forma reduzida. Os autores analisaram o uso de orações coordenadas reduzidas nas duas modalidades, uma vez que um dos aspectos que se tem apontado como característico da escrita em oposição à oralidade é a tendência à maior compactação.

Os resultados obtidos por esses autores apontam que as crianças apresentam uma certa consciência dessa diferença, dado que usaram com maior frequência orações coordenadas reduzidas nas descrições na modalidade escrita. No entanto, os autores encontraram pouco uso das formas pronominais e elípticas, o que demonstra que elas não detêm, ainda, todas as formas de compactação privilegiadas na escrita.

Góes e Smolka, no estudo citado anteriormente, também apresentam algumas dificuldades detectadas em produção de crianças, mostrando que as características sintáticas são gradualmente incorporadas. Uma das dificuldades apontadas é quanto ao uso dos pronomes em construções complexas de referências sucessivas. A ambigüidade referencial é comum nessas produções e, muitas vezes, não se sabe a qual o "ele" se refere em meio a duas ou mais possibilidades. A preocupação pela legibilidade do texto mostra-se, normalmente, a partir das

antecipações do autor sobre as possíveis dificuldades de interpretação do leitor, ou seja, da representação da situação de recepção do texto. As formas de minimizar as dificuldades e as ambigüidades implicam não só o esforço de o escritor fornecer pistas ao seu interlocutor, como também de conhecimento das estratégias adotadas por outros escritores mais experientes. Os aspectos formais e gramaticais do texto são, portanto, dimensões altamente relevantes nessas construções e precisam ser abordadas no ensino da língua.

É importante salientar que a consciência dessas diferenças e a aquisição da habilidade de usar os recursos de construção da modalidade escrita não são incorporadas a partir de trabalhos de teorização gramatical, mas sim de atividades de letramento, com exposição à leitura de textos diversos e reflexão sobre esses, assim como a solicitação de que as crianças reescrevam textos ou produzam textos novos.

Assim, o trabalho de análise lingüística que privilegia o desenvolvimento de atividade epilingüística e metalingüística auxilia em tal aquisição. A atividade epilingüística, que implica a suspensão do conteúdo para refletir sobre a formulação lingüística que ocorre durante a coordenação da tarefa de grafar, formular e planejar, e a atividade metalingüística, que implica a reflexão consciente sobre a própria formulação lingüística, buscando explicitar a escolha por determinados recursos coesivos e possibilidade de substituições, é indispensável na etapa de revisão.

Além dos aspectos propriamente sintáticos, é necessário, ainda, atentar para questões discursivas, textuais, próprias aos textos que se pretende produzir. Assim, no ato da escritura precisa-se coordenar aspectos notacionais, ortográficos, gramaticais, discursivos, pragmáticos.

Essa coordenação, conforme afirmado acima, é guiada pelo sentido pretendido e pelo efeito que se pretende provocar. O escritor precisa antecipadamente definir se produzirá um texto predominantemente informativo, apelativo ou literário. Ele precisa decidir se produzirá um texto narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo, conversacional, ou se conjugará gêneros distintos. Caso precise desenvolver texto conversacional, precisará decidir em que grau de aproximação o dialeto do personagem será representado. Se for

produzir um texto narrativo, precisará decidir se o fará na primeira ou terceira pessoa. A partir das restrições impostas pelo gênero, é necessário, ainda, decidir como apresentará a progressão temática. Se o fará de forma linear ou através de tema constante ou temas derivados. Ou seja, é necessário tomar inúmeras decisões onde, quanto maior for o nível de consciência das possibilidades, maior a capacidade de produção e adequação textual. É importante, também, perceber-se que tais decisões são tomadas em função da forma como o produtor do texto representa a situação de interação e o interlocutor para seu texto.

As decisões acima explicitadas são tomadas, muitas vezes, sem que o autor perceba os dilemas, tal é sua familiaridade com o tipo de texto, ou tal é a sua falta de consciência das múltiplas possibilidades. Além disso, não são decisões tomadas todas na fase preliminar de planejamento. Muitas dessas decisões, assim como a coordenação com a busca dos recursos coesivos, são tomadas na própria atividade de geração do texto. Assim, muitos autores, como Rego (1988), Góes e Smolka (1992), Weisz (1992) e Kato (1995) advertem que a criança precisa desenvolver habilidades metacognitivas de planejamento, monitoração da atividade, revisão, avaliação do texto produzido. Durante toda a tarefa, a monitoração da ação possibilita retomadas e refazimentos.

Em relação à etapa de planejamento, Kato (1995) relata uma pesquisa realizada por Burtin e outros, mostrando que as crianças não conseguem fazer distinções entre planejamento e execução, e quando solicitadas a planejarem as idéias que vão colocar no texto elas põem-se de imediato a escrever. A habilidade de revisão, segundo Góes e Smolka, também é uma conquista gradual. Crianças pequenas e escritores inexperientes têm dificuldades em realizar o distanciamento do texto. Aos poucos, passam a atentar para questões de superfície durante a revisão e só paulatinamente atingem a reflexão sobre aspectos de base.

Todas essas habilidades são obstaculizadas quando a atividade de produção de textos na escola é realizada a partir de modelos pobres e artificiais, como muitos textos ainda presentes nos livros didáticos. Um exemplo do efeito da exposição a textos escolares artificiais pode ser visto nas produções de textos de cartilha, observados em inúmeros estudos (Rego, 1986; Brandão, Spinillo, 1993). A produção desses textos demonstra que as crianças estão atentas às

diferenças entre os tipos textuais e se comportam a partir das representações que têm acerca das expectativas de seu interlocutor. Nesse caso, o interlocutor é o professor, que foi o mediador entre a criança e esse tipo de texto, eminentemente escolar.

A coordenação entre as habilidades anteriormente citadas é também dificultada quando o único leitor do texto do aluno é o professor. A atitude viciada de produzir para um único interlocutor, além de ser desmotivadora, não incute na criança a necessidade de realizar o esforço de imaginar os efeitos que determinadas formulações causariam no leitor, desde que os efeitos produzidos no professor são precocemente reconhecidos na criança como eminentemente didáticos. O professor, na maioria das vezes, não atua como interlocutor e sim como avaliador apenas. Dessa forma, não se desenvolve a capacidade de decisão acerca de quem será o leitor virtual do texto.

A criança, quando participante de uma prática pedagógica que reconhece a necessidade de desenvolver tais estratégias, começa a superar problemas de produção a partir do esforço de fazer distinção entre gerar texto e pensar sobre ele, como bem salientaram Góes e Smolka (1992) e Cafiero (1996) entre outros. A distinção entre planejamento, geração, tomadas de decisão sobre o conteúdo e a forma, é necessária em qualquer tipo de texto. A antecipação do provável ou pretendido leitor para o texto é essencial para que se perceba e se valorize todos os aspectos levantados até o momento. É por isso que a prática pedagógica precisa inserir o trabalho de produção textual em situações que tenham sentido para a criança, que motivem não só o planejamento, como também a aprendizagem dos aspectos formais e discursivos indispensáveis a tomadas de decisão conscientes.

A carência dessa percepção produz práticas pedagógicas que apelam para a técnica no ensino a tal ponto de perder de vista os usos e funções da escrita, tornando a produção de texto uma tarefa mecânica, enfadonha e sem sentido, produzindo escritores que, mais tarde, se ressentem desse processo de construção.

Tem sido apontado, em vários estudos, que muitos adolescentes e adultos alfabetizados apresentam dificuldades em produzir textos. Lemos (1977), quando

investigou tais dificuldades entre vestibulandos, em São Paulo, a partir da análise de 60 redações, observou que o principal fator de inadequação das produções escritas foi a utilização de estratégias de preenchimento de um arcabouço ou esquema formal previamente dado ou inferido nas aulas de redação. A autora verificou que o ensino de produção de textos muitas vezes não enfatiza o texto como espaço de interação e sim como uma tarefa escolar que visa ao "bom" desempenho no contexto escolar e no vestibular. Foi observado que são dadas "dicas" ou modelos fixos de redação, que seriam eficientes no momento da prova de redação do vestibular. Assim, os escritores não se preocupavam em apresentar suas idéias de forma compreensível e sim em usar expressões memorizadas, conectivos considerados elegantes, número de parágrafos preestabelecidos, entre outras dicas fornecidas na escola.

Um outro estudo que abordou as dificuldades de produção de textos entre "adultos alfabetizados" está sendo realizado por Leal, Soares, Guimarães, Roazzi e Martins (em preparação), junto a professores das séries iniciais da rede pública e privada de Recife, Teresina e Maceió. Na primeira fase do estudo, foi encontrado que professoras de segunda e terceira séries do primeiro grau apresentam grande dificuldade em redigir textos argumentativos. Nessa parte do trabalho, foram analisadas 24 redações de professoras de escola pública e particular de Recife, onde foi pedido que as professoras produzissem um texto mostrando suas idéias sobre a importância da alfabetização para a sociedade brasileira, a fim de que se pudesse analisar como os professores percebem o papel da aquisição da escrita na vida social.

No primeiro momento, onde se analisaram os aspectos formais das redações, observou-se que 31.5% das redações constituíam-se de descrições de fatos isolados sem relação lógica entre estes, 25% tinham uma introdução, onde não havia desenvolvimento do tema apresentado, 4.2% apresentaram introdução e conclusão contradizentes logicamente, 8.3% apresentaram um texto completo com problemas de coesão textual (frases soltas no interior do texto) e apenas 25% dos textos tinham uma seqüencialidade lógica, com argumentação das

idéias. As redações foram, em geral, curtas (em torno de 14 a 20 linhas) e mesmo assim nenhuma foi destituída de problemas ortográfico-gramaticais. Em algumas, as violações ortográfico-gramaticais eram muito freqüentes, apesar de as professoras darem ênfase ao ensino da gramática normativa, o que põe em cheque a eficiência de tais procedimentos, mesmo para os objetivos mais específicos de domínio das regras ortográfico-gramaticais.

Observa-se, pois, que as próprias professoras, que são as facilitadoras/orientadoras do processo de aquisição da escrita, não são, em sua maioria, leitoras/escritoras competentes no que diz respeito ao uso eficiente desse instrumento. Nessa perspectiva, Costalonga (1995, p.25) defende que "Se se pretende melhorar a produção escrita das crianças, é preciso melhorar a escrita do professor. Tal como as crianças, os professores não demonstram superação do nível da oralidade-grafada".

As carências acima apontadas decorrem, pois, de uma concepção estreita acerca da escrita, onde esta é enfocada como um conteúdo escolar, distanciado da sociedade, e, conseqüentemente, das situações de uso cotidiano desta. Produz-se, assim, os já discutidos leitores/escritores funcionalmente analfabetos, incapazes de usarem a escrita como instrumento cultural, dotado de significados e comunicabilidade, instrumentos esses potencialmente transformadores ou mediadores das relações sociais, portanto, potencialmente úteis à ação efetiva sobre a realidade.

Tal como os trabalhos de produção de textos, as atividades de leitura têm sido, também, muitas vezes enfocadas de forma artificialista, conforme já foi discutido. A ênfase sobre a escola recai sobre o desenvolvimento da capacidade de decodificação desvinculado do desenvolvimento da capacidade de extrair significados, de compreensão/interpretação/análise textual. Existem, pois, várias concepções acerca de como essa habilidade se desenvolve, concepções essas que abordam essa problemática muitas vezes sem inseri-la no contexto de aquisição dessa habilidade. No próximo tópico serão tratadas tais abordagens.

O papel das interações sociais e a contextualização do ensino no desenvolvimento das estratégias de leitura

Os debates acerca dos modelos de leitura geralmente incluem a discussão acerca dos processamentos *bottom-up* e *top-down*. No processamento ascendente (*bottom-up*), a leitura ocorreria num estilo linear, sintético e indutivo; ou seja, das partes para o todo. A ênfase aqui é colocada sobre o processo de decodificação. A idéia básica é que, após a decodificação grafofônica, haveria integração em palavras e estas em frases e textos.

O modelo de processamento de dados de Gough (1972) é um exemplo da abordagem *bottom-up*. Gough propõe que a leitura ocorre de forma coordenada, começando por um estímulo sensorial e terminando com uma resposta. Nesse modelo, haveria inicialmente a transformação do estímulo percebido em uma imagem visual (configuração da palavra), depois a identificação letra por letra, da esquerda para a direita, ocasionando a interpretação destas em fonemas que são integrados em itens lexicais e compreendidos através de operadores sintático-semânticos.

O processamento descendente (*top-down*) seria não-linear, analítico e dedutivo. Aqui a leitura seria processada a partir da integração todo-partes, através de adivinhações a partir de expectativas formuladas em função dos conhecimentos de mundo e pistas co-textuais. Um exemplo do modelo *top-down* é a abordagem de Goodman (1967,1982), que será discutido mais adiante.

A proposta segundo a qual a consciência sintático-semântica e contextual auxilia o reconhecimento da palavra decorre de que a aquisição da correspondência grafema-fonema é um processo longo e demorado, que não estaria compatível com a velocidade de leitura dos leitores fluentes e que a consciência sintática pode facilitar o desenvolvimento da habilidade de recodificação fonológica, por capacitar a criança a combinar conhecimentos da construção do contexto da sentença com informações fonológicas incompletas. Assim, a consciência sintático-semântica forneceria a capacidade de utilizar o contexto para auxiliar a identificação da palavra.

A seguir serão abordados dois modelos de leitura que pressupõem que as pistas sintático-semânticas são essenciais para o reconhecimento das palavras.

O MODELO PSICOLINGUÍSTICO DE GOODMAN

Goodman (1967) propõe que o leitor faz previsões sobre o texto que lê, e baseado nessas previsões realiza um jogo de adivinhações no reconhecimento das palavras. Segundo o autor, quando as previsões fazem sentido no texto, o leitor continua a leitura. Quando não faz sentido, o leitor retorna e inicia um novo ciclo de antecipações.

Goodman, sob a influência de Chomsky, numa primeira fase de seu trabalho, defendia que as pistas para as previsões eram essencialmente sintáticas. Após 1970, passou a atentar para a dificuldade de separar os processos sintáticos e semânticos, adotando, a partir de então, uma perspectiva mais interacionista.

Segundo Goodman (ibid.), com o aumento da habilidade de leitura, há um decréscimo do uso dos indícios gráficos e um incremento do uso de indícios sintáticos e semânticos. Dessa forma, o modelo de leitura de Goodman pressupõe um uso marcante da memória a curto e a longo prazos, dado que durante a leitura há um jogo de antecipações de palavras baseado no significado do texto imediatamente apreendido.

Um estudo realizado por Goodman (1982), no qual o pesquisador analisou erros cometidos durante a leitura de frases contendo palavras destoantes do contexto, levou o autor a concluir que as crianças estavam apoiadas no contexto e no conhecimento de mundo para auxiliá-las a ler, e os erros foram decorrência dessa estratégia. Dessa forma, Goodman reconhece que durante a leitura o leitor busca suporte em indícios de três naturezas: grafofônicos, sintáticos e semânticos. Os erros de leitura provenientes dos bons leitores, segundo esse autor, violam apenas as regras grafofônicas, como pode ser percebido no exemplo "*Wait a moment*", onde o sujeito leu "*Wait a minute*" (idem). Neste exemplo, não há violação de natureza sintática ou semântica, mas apenas de natureza gráfica.

Em outro estudo realizado por Goodman (1982), este autor comparou o desempenho de leitura de 100 crianças de 1ª a 3ª série em situação de palavras isoladas e palavras dentro de um contexto de história. O autor observou que muitas crianças leram palavras no contexto de história que não conseguiram ler na lista de palavras isoladas. Foi observado, também, que o uso dos indícios sintáticos e semânticos foi mais marcante entre crianças mais velhas, e que quando as crianças cometiam um erro no contexto de história que violava o aspecto sintático e semântico, elas voltavam e corrigiam o erro.

Um outro autor que também concebe que a leitura não advém de uma tradução letra-som e sim de um jogo de inferências dado a partir do contexto sintático-semântico foi Smith (1971, 1973). Smith baseia-se, para sua concepção de leitura, nas idéias de que as irregularidades da língua seriam empecilhos para essa tradução, e no argumento de que a informação visual é limitada, visto que nosso sistema visual só possibilita que poucas letras sejam vistas de cada vez. Dessa forma, o leitor lançaria mão do significado do texto para imaginar o restante da palavra até completá-la.

Apesar do reconhecimento da importância que as antecipações e adivinhações têm sobre a leitura, vários autores, como Kato (1995), alertam que as estratégias de adivinhação causam muitas vezes falhas de leitura. Ou seja, não podem ser vistas como estratégias que dão conta da leitura, pois ocasionam muitas vezes interpretações inadequadas, principalmente quando a posição do leitor sobre determinado assunto não condiz com a imagem que o leitor tem desse autor, ou com as próprias opiniões do leitor.

O MODELO INTERACIONISTA DE LEITURA

Alguns autores, ao estudarem as estratégias envolvidas na leitura, apresentam modelos mais interativos. Esses autores concebem que a leitura é incrementada pela interação entre os diversos tipos de pistas contextuais e co-textuais, tanto no nível do reconhecimento da palavra como da compreensão de leitura.

Um estudo exploratório sobre as relações entre decodificação e compreensão de leitura, considerando a possibilidade de outros fatores intervenientes, como o uso de indícios sintático-semânticos, foi conduzido por Yuill e Oakhill (1988). Estes autores procederam a um estudo de treinamento em que foram realizados três tipos de treinamentos (treinamento de inferências, exercícios de compreensão e prática de decodificação) e comparados os desempenhos de bons e maus leitores em cada tipo de treinamento. O treinamento de inferências incluiu a elaboração léxica e treino da capacidade de predizer palavras dentro de um texto. O exercício de compreensão abarcou discussões de texto e questões sobre o mesmo. A prática de decodificação referiu-se a um treino da capacidade de decodificação de palavras (20% do texto). Os resultados apontaram que os sujeitos que tinham baixo desempenho em tarefas de compreensão de textos se beneficiaram mais do treinamento de inferências que os bons compreendedores. O treinamento menos eficaz foi a prática de decodificação, o que fornece evidências de que o déficit dos que compreendem pouco não é devido apenas à má decodificação e que a inferência léxica tem um papel importante na compreensão de leitura.

Na perspectiva de analisar as relações entre uso de pistas sintático-semânticas e leitura, foram realizados estudos por autores como Tunmer, Nesdale e Wright (1987), Tunmer, Herriman e Nesdale (1988), Tunmer (1989), Rego (1991), Rego e Bryant (1993), Barbosa (1996), entre outros. Estes mostraram que as crianças que apresentavam melhor nível de consciência sintático-semântica foram as que tiveram melhor desempenho em leitura (decodificação e compreensão de leitura).

Tunmer, Nesdale e Wright (1987) realizaram um estudo onde compararam bons, médios e maus leitores da 2ª e 4ª séries no que se refere a tarefas de consciência sintática. Essas tarefas consistiam na correção de sentenças pelos sujeitos, de quatro palavras com violações de fonemas e ordem das palavras, e tarefa de lacuna oral em que os sujeitos completavam sentenças apresentadas oralmente (25 lacunas). Segundo esses autores, o conhecimento sintático, que se refere a uma capacidade de manipular e refletir sobre os aspectos da estrutura gramatical interna das sentenças, está causalmente relacionado com a leitura. como

resultados, os autores concluíram que havia uma diferença significativa entre os bons leitores da 2ª série-que apresentavam melhor desempenho e os maus leitores da 4ª série. Tais resultados fornecem indícios de uma relação causal entre consciência sintática e aquisição de leitura. Segundo os autores, os leitores da 4ª série que obtiveram os escores mais baixos nas tarefas de leitura apresentaram escores mais baixos nas tarefas de consciência sintática que os bons leitores da 2ª série, o que pode evidenciar que o nível de consciência sintática pode ser um vaticinador do sucesso em leitura.

Os dados parecem ter sugerido que o mau desenvolvimento no conhecimento sintático pode ter retardado o desenvolvimento da leitura dos sujeitos da 4ª série. Os resultados também apontaram que as medidas de conhecimento sintático variavam de acordo com o nível de leitura em cada grau. Os autores argumentaram que o conhecimento sintático também pode ajudar as crianças na recodificação fonológica, capacitando leitores iniciantes a identificar palavras não vistas antes. Essa teoria sugere que, quando não há um domínio da correspondência grafema/fonema, a criança precisa do contexto para completar a informação fonológica, o que é auxiliado pela consciência sintática.

A fim de aprofundar os estudos acerca do efeito interativo entre consciência sintática e consciência fonológica sobre a habilidade de leitura, Tunmer, Herriman e Nesdale (1988) realizaram um estudo longitudinal na Austrália, num período de dois anos. Esse estudo foi iniciado com uma amostra de 118 crianças na primeira série (começo do processo de alfabetização) e finalizado com 92 crianças (fim da segunda série). Foram aplicadas tarefas de leitura (decodificação e compreensão), identificação de letras, consciência metalinguística (consciência fonológica, sintática e pragmática), teste de inteligência e operatividade (testes piagetianos).

Esse estudo forneceu evidências de que, embora a segmentação fonêmica seja necessária para aquisição de leitura, não é suficiente para explicar as diferenças individuais na performance em tal habilidade. Essa conclusão decorreu do fato de que a correlação preditiva entre consciência fonológica e decodificação de pseudopalavras foi fraca, e existiam muitas crianças com bom desempenho em consciência fonológica que foram deficientes em decodificação

de pseudopalavras, mas não houve nenhuma criança fraca em consciência fonológica que fosse boa em decodificação de pseudopalavras. Esse resultado sugere que a consciência fonológica é necessária, mas não é suficiente para adquirir a habilidade de leitura. Por outro lado, foi constatado forte efeito da consciência sintática sobre as habilidades de leitura (decodificação e compreensão). Os autores propõem, então, que ocorre um processo de recodificação fonológica, onde a criança lança mão de recursos contextuais para superar dificuldades de decodificação. Assim, progressivamente, esse procedimento iria auxiliar na aquisição das regras de correspondência grafofônicas.

uma outra questão relevante diz respeito à capacidade preditiva do Teste de Operatividade com relação às habilidades metalingüísticas. Esse resultado fortalece a visão de desenvolvimento que concebe que as habilidades metalingüísticas se desenvolvem a partir de uma mudança cognitiva mais geral, que ocorre na infância média, despontando com o surgimento do pensamento operatorio concreto. Esse modelo de desenvolvimento acentua que, com o incremento das habilidades metalingüísticas, as crianças se tornam capazes de separar uma palavra de seu referente, dissociar o significado da sentença de sua forma, o que requer a habilidade de descentralização para transferir a atenção do conteúdo da mensagem para as propriedades da linguagem usadas no conteúdo da comunicação. Os autores assinalam que um fator essencial às habilidades metalingüísticas e ao pensamento operacional concreto é a habilidade para controlar o fluxo do pensamento, sugerindo que ambos podem estar refletindo uma mudança mais geral na capacidade cognitiva.

Esse modelo implica que as crianças precisam de um certo nível liminar de desenvolvimento cognitivo para desenvolver as operações metalingüísticas necessárias para adquirir as habilidades de leitura. No entanto, os autores salientam que esse modelo não implica que as habilidades metalingüísticas surjam espontaneamente, mas apenas que as crianças se tornam capazes de tal desenvolvimento num dado estágio evolutivo. Segundo os autores, ao atingirem esse limiar de desenvolvimento geral, as crianças adquirem o mínimo de operações metalingüísticas necessárias para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Os autores salientam, também, que as habilidades de leitura vão, em contrapartida, favorecer o incremento do desenvolvimento das habilidades metalingüísticas.

Também com o objetivo de investigar as relações entre habilidades metalingüísticas diversas sobre aquisição da língua escrita, Rego e Bryant (1993) realizaram um estudo longitudinal no qual crianças eram examinadas em tarefas fonológicas e em tarefa planejada para medir suas habilidades de utilizar regras sintáticas e semânticas. Em seguida, estes escores foram relacionados com aspectos diferentes tanto da leitura quanto da escrita nos 18 meses subseqüentes. Ficou evidenciado que as habilidades fonológicas eram capazes de predizer os progressos que as crianças alcançaram na aprendizagem da associação letra-som. Ficou patente, também, que os escores nas tarefas sintáticas e semânticas eram bons vaticinadores de suas habilidades em utilizar o contexto para ajudá-las a decifrar palavras difíceis inseridas em sentenças com significado. Além do mais, estes autores consideraram que as habilidades fonológicas não eram capazes de predizer o sucesso da criança em utilizar o contexto, e que suas habilidades nas tarefas sintáticas e semânticas não implicavam nenhuma relação significativa com o uso de regras letras-sons. Desta maneira, demonstrou-se que cada forma de conhecimento lingüístico contribui de forma independente e específica.

Isto significa que existe a possibilidade de conciliação entre o ponto de vista que argumenta ser de extrema importância ensinar a criança a separar as palavras nos sons que as constituem, e mostrar como estes sons são representados pelas letras do alfabeto, e o ponto de vista oposto que considera que a criança aprende a linguagem escrita de forma muito similar como aprendem inicialmente a falar. Elas usariam o contexto e seu conhecimento das regras sintáticas e semânticas para ajudá-las a ler palavras novas e difíceis. Conseqüentemente, dever-se-ia oferecer às crianças textos significativos, desde muito cedo, visto que elas utilizariam os recursos contextuais para poder compreender o texto e assim aprender a ler.

Outra hipótese que merece ser refletida é que, dependendo da prática pedagógica, da natureza das atividades cotidianas realizadas em relação à leitura, as crianças podem lançar mão de forma mais eficiente das pistas sintático-semânticas. Essa hipótese foi discutida por Cohen (1975), quando demonstra que crianças submetidas ao método fônico de alfabetização, não usaram estratégias contextuais nos primeiros meses de aquisição da leitura/escrita, apresentando

também tipos de erros de não-palavras. Essas crianças, ao cometerem erros de correspondência grafofônica, transformam palavras em palavras sem sentido e dão prosseguimento à leitura sem atentar para a falta de significado da palavra, o que evidencia que o significado para elas não é relevante no processo de decodificação.

Outros autores também abordaram essa temática, como Leal (1993) e Leal e Roazzi (1996). Leal e Roazzi (ibid.) avaliaram 112 crianças em tarefas de consciência sintático-semântica; leitura de texto e leitura de palavras em diferentes situações: palavras isoladas, palavras que deveriam ser lidas após ouvir uma frase com lacuna, leitura de palavras que preenchiam lacunas de um texto que ia sendo lido pelo examinador.

Os autores descobriram relações entre o desempenho das crianças em consciência sintático-semântica e leitura de palavras e de textos. Foi apontado também na tarefa de leitura contextualizada, que nas situações onde a criança ia ler palavras que completavam lacunas em frases e texto, o desempenho foi melhor que em palavras isoladas. Mas observou-se também que muitas crianças com bom desempenho na tarefa de consciência sintático-semântica de preenchimento de lacunas (predição de palavras a partir do contexto) não lançavam mão dessa estratégia durante a leitura do texto. Ou seja, quando tinham dificuldade em decodificar determinadas palavras, não usavam os indícios contextuais e co-textuais para adivinhar quais eram as palavras. A análise da prática pedagógica a que essas crianças estavam submetidas mostrou que não havia incentivo ao uso dessas pistas e que a ênfase do trabalho pedagógico era sobre a memorização das relações grafofônicas e padrões silábicos. Isso indica que as estratégias durante a leitura dependem muito das situações de interação em sala de aula, das atividades e formas de condução do ensino.

E considerando a força da situação de interação sobre a escolha das estratégias utilizadas, que também Kato (1995) defende que o tipo de processamento de leitura depende de várias condições, como: grau de maturidade do sujeito enquanto leitor, nível de complexidade do texto; objetivos da leitura, grau de conhecimento prévio do assunto, estilo individual, entre outros. Essa autora sustenta que quando um texto se apresenta com conteúdos muito familiares,

possibilitando ao leitor usar seus esquemas de conhecimento, há uso de processos descendentes de forma mais enfática. Mas, se o texto é constituído de conteúdos pouco familiares, já há um uso marcante de processos ascendentes. Também são observadas muitas estratégias ascendentes quando o texto possui muitas palavras desconhecidas. Por outro lado, exige muito do processamento inferencial.

Outra autora que aborda o uso dos vários níveis de conhecimento nas estratégias de leitura é Kleiman (1989), segundo o qual a leitura é realizada através da ativação concomitante de conhecimentos prévios de três tipos: conhecimentos de mundo, conhecimentos lingüísticos e conhecimentos textuais.

Os conhecimentos de mundo são aqueles conhecimentos do tema tratados no texto que se lê, incorporando tanto os conhecimentos enciclopédicos quanto os conhecimentos acerca das práticas culturais que caracterizam a situação de interação. Por exemplo, na leitura da placa "Cão", em frente a um portão, o leitor infere significados culturais: a advertência de que não deve encostar no portão ou transitar além dele.

Mas os conhecimentos de mundo são ativados também na leitura de textos mais complexos, provocando, muitas vezes, incongruências de leitura quando são indevidamente utilizados, ou seja, quando o sujeito detém o conhecimento necessário ao entendimento, mas falha em ativá-lo no momento da leitura. Realizar atividades de interpretação de textos buscando apenas informações explícitas não auxilia no desenvolvimento do uso dessas estratégias inferenciais.

Os conhecimentos lingüísticos englobam tanto os conhecimentos do sistema de escrita, permitindo a decodificação, quanto os conhecimentos sintático-semânticos discutidos nos estudos apresentados anteriormente. Tais conhecimentos são utilizados tanto via atividade lingüística, automática, como inferência sobre o uso de pronomes e outras pistas referenciais, quanto por meio de atividades metalingüísticas, que implicam um controle consciente sobre a própria língua. As atividades metalingüísticas durante a leitura ocorrem, primordialmente, quando o texto apresenta alguma dificuldade para o leitor.

As crianças, principalmente as das escolas públicas, ao ingressarem na escola, são detentoras da gramática de uso, que é eficiente para interações verbais

de instância privada. No entanto, na atividade de leitura, elas precisam utilizar conhecimentos lingüísticos próprios da escrita e, na maior parte das vezes, de textos com linguagem formal. É necessário, por exemplo, processar orações com apostos, orações adjetivas, onde a unidade linear é interrompida. Nesses casos, o leitor inexperiente precisa, com frequência, realizar uma análise sintática para reconstituir o significado. Outra característica lingüística que frequentemente exige reflexão metalinguística é a recuperação de elementos elípticos ou do referente de um pronome que está mais distante. Essas características textuais e outras que implicam a necessidade de uso mais consciente das pistas sintático-semânticas são abordadas por Kleiman (1992), ao propor que se busque desenvolver estratégias metacognitivas para reconstituição do significado.

Os conhecimentos textuais implicam desde a familiaridade com os diversos portadores de textos, que auxiliam as antecipações de estrutura e tema, até o reconhecimento dos aspectos formais de apresentação de cada tipo de texto, da superestrutura, gênero com que se depara. É importante, por exemplo, que o leitor saiba prever quando encontrar um texto ficcional e um texto não ficcional; é preciso saber os códigos restritos de alguns tipos de textos, como o significado dos vários tipos de balões encontrados nas histórias em quadrinhos, entre outros conhecimentos que auxiliam a leitura.

A interação desses vários níveis de conhecimento que são ativados durante a leitura, são, porém, ativados em função das características da situação de interação. Ou seja, da interação autor-leitor mediada pelo texto. Interação que, por outro lado, insere-se nas determinações histórico-sociais. Desse modo, toma-se imprescindível ao professor ser interlocutor do aluno, considerando o que diz respeito à leitura na escola, a interação autor-leitor, mediada pelo texto, e inserida numa situação de interação específica que é o contexto escolar. Assim, os objetivos didáticos de possibilitar o desenvolvimento das estratégias de leitura de que se falou até o momento são inseridos como um componente da interação.

Terzi (1995) aponta, também, a necessidade de desenvolver nas crianças estratégias de lidar com o texto escrito. A autora realizou um estudo com três crianças de segunda série, de uma escola pública estadual, durante nove meses. Entrevistas com pessoas da comunidade e com os pais das crianças levaram a

autora a concluir que em casa as crianças tinham raríssimos contatos com a escrita e que uma delas nem sabia se os pais eram alfabetizados.

O estudo constou de encontros da pesquisadora com as crianças. Nesses encontros ela utilizava livros, jornais, revistas e textos escritos para brincadeiras, e realizava com eles leitura silenciosa e oral de partes dos textos, quando a atividade assim o requeria. Além disso, fazia perguntas didáticas, que serviam de suporte para o pensamento das crianças ou para a explicitação de estratégias e pistas textuais. O relato do estudo mostra que os primeiros encontros refletiam as representações sobre leitura construídas na escola, onde a interação seguia o padrão escolar.

As respostas das crianças demonstravam que elas tinham noção das expectativas de respostas que delas eram esperadas e respondiam a elas. Isso foi detectado nas estratégias de copiar do texto as respostas às perguntas através da localização de palavras da questão, sem que precisassem entender o texto nem a pergunta. Quando a mesma pergunta era feita sem citar palavras do texto, as crianças não sabiam responder.

A hipótese de que as crianças sabiam o tipo de pergunta feita pela professora foi explicitada por uma das crianças que, ao ser solicitada a fazer perguntas e explicar como as fez, respondeu: "Que nem a tia faz na lousa, na escola. Ela tira do meio. Ela tira uma parte. Daí ela coloca o 'responda' pra gente responder o resto".

Essa falta de compromisso com o significado era observada também durante a leitura oralizada, onde as crianças pulavam linhas e não percebiam, nem estranhavam quando cometiam erros de decodificação, transformando palavras em não-palavras. Esse tipo de erro foi constante também no estudo feito por Leal (1993) sobre o uso do contexto na aquisição da leitura.

Essas estratégias escolares foram desaparecendo à medida que Terzi começou a conversar sobre os textos, usando a linguagem do cotidiano, mostrando que estes constituíam unidades de significado. Nesse momento, as crianças passaram a refletir sobre o texto, voltando a ele para rever informações e reconstituir significados. Nessa ocasião, iniciaram um processo de busca de reconstrução da coerência textual, tanto no nível local quanto global. As estratégias descendentes

e ascendentes começaram a ser conjugadas. Em alguns momentos, as estratégias descendentes auxiliavam a não aceitação dos erros citados acima, que produziam não-palavras e que, em outros momentos, provocavam erros substituindo as palavras por outras palavras, mas que não cabiam no sentido do texto. Aos poucos, começaram a perceber a necessidade de coordenar o uso dessas pistas sintático-semânticas e pragmáticas e o uso das pistas grafofônicas. E também, aos poucos, que as crianças começam a usar outras pistas, tais como o formato do texto, o portador, as figuras.

No terceiro momento relatado pela autora, as crianças começaram a perceber o texto como mediador da relação com o autor, e iniciaram o desenvolvimento das estratégias de atribuição de intenções ao autor e da busca de pistas para uma leitura autorizada pelo autor.

Ao fim do estudo, a autora aponta dificuldades ainda presentes nas estratégias das crianças e uma dependência do adulto para utilização de certas estratégias recém-descobertas, mas mostra como o tipo de interação pode conduzir ao desenvolvimento de estratégias muito mais eficazes e conscientes de interpretação textual.

Considerações finais

Neste artigo, foi discutida a importância da mediação das interações sociais e da prática pedagógica sobre as estratégias de leitura e escrita. Na primeira parte do trabalho, foram apresentadas reflexões acerca do desenvolvimento da criança em produção de textos. Na segunda parte, discutiu-se o papel das interações sociais e a contextualização do ensino no desenvolvimento de estratégias de leitura.

Concluiu-se que os contatos significativos com a língua escrita exercem influência no desenvolvimento das habilidades metacognitivas como um todo, e estas habilidades exercem influência sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita em interação com a qualidade ou o tipo de experiências a que o aprendiz é submetido no processo de ensino-aprendizagem.

Observou-se, a partir da análise da literatura nestas áreas, que as interações sociais e, mais especificamente, a prática pedagógica, desempenham um papel muito importante no desenvolvimento e no uso de diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas na leitura e na escrita. Isto é, o tipo de prática pedagógica afeta os tipos, a ênfase e a valorização de diversas estratégias de leitura e produção de textos.

É necessário, portanto, que a escola assuma seu papel de mediadora na interlocução entre autor, texto e leitor, tanto em atividades de produção quanto de leitura de textos. É preciso contextualizar o ensino, de maneira que a criança não apenas identifique os usos e as funções que a escrita tem na sociedade, mas também desenvolva estratégias eficientes de interagir com o texto e através dele. Para tal, ela precisa perceber a linguagem como espaço de interação social, antecipando e buscando representar de forma mais adequada possível o(s) autor(es) ou leitor(es) com o(s) qual (is) interage mediante o texto escrito.

É preciso, também, desenvolver estratégias de planejamento e avaliação do texto, visualizando a situação de interação em que está inserido. A escola deve ser um espaço onde a criança entre em contato com a escrita não apenas como um conteúdo curricular, mas também como uma forma de constituição da subjetividade e da historicidade humanas.

Referências bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary Aizawa. *A concepção de escrita pela criança*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1992. 206p. p. 135-142.

BARBOSA, M.R. *Semântica e sintaxe: relações com leitura e escrita*. Teresina, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí.

- BORBA, V.M.R. Professor de língua portuguesa: de onde vem, para onde vai? *Tópicos Educacionais*, Recife, v.12, n.112, p.53-59, 1994.
- BRANDÃO, A.C.P.A., SPINILLO, Alina Galvão. Produção e compreensão de histórias em crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC), 45, 1993. *Anais...* Recife: SBPC, 1993. p.904.
- BRICE HEATH, Shirley. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1993.421p.
- BRUNER, Jerome Seymour, OLVER, Rose R., GREENFIELD, Patricia M. *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley and Sons, 1966.
- CAFIERO, D. A produção da informatividade na escrita. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*, Maceió, n.19, p. 153-162, 1996.
- CARDONA, G.R. Il sapere dello scriba. In: ROSSI, P. (Ed.). *La memoria del sapere forme de conservazione e strutture organizzative dall'antichità ad oggi*. Bari: Laterza-Seat, 1988.
- COHEN, A. Oral reading errors of first grade children taught by a code emphasis approach. *Reading Research Quarterly*, Newark, Del., v. 10, n.4,p.616-650, 1975.
- COSTALONGA. Praxis: uma revolução permanente no espaço da sala de aula. *Amae Educando*, Belo Horizonte, n.254, p.23-28, 1995.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1991. 144p. (Educação contemporânea).

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (Ed.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1985.

GÓES, Maria Cecília Rafael de, SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre produção de textos. In: ALENCAR, Eunice Maria Lima Sobrinho de (Ed.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992. 217p. p.51-70.

GOODMAN, Keneth. Miscue analyses: theory and reality in reading. In: GOLLASCH, Frederick V. (Ed.). *Language and literacy: the selected writings of Kenneth S. Goodman*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982. v.1.

_____. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, Rochester, NY, may, p. 126-137, 1967.

GOODY, Jack, WATT, I. The consequences of literacy. In: GOODY, Jack (Ed.). *Literacy in traditional societies*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1968. 347p.

GOUGH, P.B. One second of reading. In: KAVANAGH, Jack F., MATINGLY, Ignatius G. (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass.: MIT, 1972. 398p.

GREGORY, Michael, CARROLL, Susanne. *Language and situation language varieties and their social context*. London: J. Spencer, Routledge and Kegan, 1978. 113p. (Language and Society Series).

- GUMPERZ, J., GUMPERZ, John J. From oral to write structure: the transition to literacy. In: WHITEMAN, M.F. (Ed.). *Variation in writing: functional and linguistic-cultural differences*. Hillsdale: Erlbaum, 1982.
- HALLIDAY, M.A.K. Three aspects of children's language development: learning language, learning through language, learning about language. In: GOODMAN, Y., HAUSSLER, M., STRICKLAND, D. (Ed.). *Oral and written language development research: impact on the school*. Urbana, 111.: National Council Teachers of English, 1982. p. 12-38.
- HAVELOCK, Eric Alfred. *Preface to Plato*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1963. 328p.
- KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 5.ed. Sao Paulo: Ática, 1995. 144p.
- KATO, Mary Aizawa, SCAVAZZA, Beatriz. A produção de estruturas coordenadas reduzidas por crianças na linguagem oral e escrita. In: KATO, Mary Aizawa (Ed.). *A concepção de escrita pela criança*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1992. p. 143-164.
- KAVANAGH, James F., MATINGLY, Ignatius G. (Org.). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass.: MIT, 1972. 398p.
- KLEIMAN, Angela Bustos. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989. 82p.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, Unicamp, 1992.
- LEAL, Telma Ferraz. *Uso do contexto na aquisição da leitura*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, 1993.

LEAL, Telma Ferraz, ROAZZI, Antonio. *Uso de pistas contextuais no processo de decodificação: o papel da prática pedagógica no desenvolvimento de estratégias de leitura*. Submetido à Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre, (sic.)

_____. *Ler e não compreender: Por quê? Efeitos da consciência sintático-semântica sobre compreensão de leitura*. Teresina: APECH, 1996.

LEAL, Telma Ferraz et ai. *Produção e correção de textos por professoras das séries iniciais*. Projeto de Pesquisa, em andamento.

LEITE, Sergio Antonio Silva, SOUZA, Claudia Bernardino de. A alfabetização nos cursos de habilitação para o Magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.94, p. 15-24, ago. 1995.

LEMOES, Cláudia T.G. Algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.23,p.61-71, 1977.

PETRUCCI, A. Per la storia dell'alfabetismo e della cultura scritta: metodi, materiali, quesiti. *Quaderni Storici*, Bologna, n.38, p.451-465,1978.

REGO, Lucia Maria Lins Browne. A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um Registro Lingüístico. *Delta*, Sao Paulo, V.2, n.2, p.165-180, 1986.

_____. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. Sao Paulo: FTD, 1988. 78p. (Por onde começar?).

_____. *The role of early linguistic awareness in children's reading and spelling*. Tese (Doutorado) - University of Oxford, 1991.

- REGO, Lucia Maria Lins Browne, BRYANT, P.E. The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, Lisboa, n.3, p.235-246, 1993.
- RESNICK, L.B. *Literacy in and out of school*. Pittsburg, LRDC, University of Pittsburg Press, 1989.
- ROAZZI, A., LEAL, Telma Ferraz, CARVALHO, M.R. *A questão do método no ensino da leitura e da escrita*. Teresina: APECH, 1996.
- SALIK FIAD, R., CARBONARI, M.C. Teoria e prática do ensino de língua materna. *CEDES*, São Paulo, n.14, p.34-41, 1987.
- SCRIBNER, Sylvia, COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981. 335p.
- SIMONE, R. Scrivere, leggere e capire. *Quaderni Storici*, Ancona, IT., n.38, p.666-682, 1978.
- SMITH, Frank. Decoding: the great fallacy. In: _____ (Ed.) *Psycholinguistic and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- _____, *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.366p.
- TERZI, Sylvia B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes, Unicamp, 1995.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática do 1º e 2º graus*. Sao Paulo: Cortez, 1996.

TUNMER, William E. The role of language related factors in reading disability. In: SHANKWEILER, D., LEBERMAN, I. (Ed.). *Phonology and reading disability: solving the reading puzzle*. Ann Arbor: University of Michigan, 1989.

TUNMER, William E., HERRIMAN, M., NESDALE, A.R. Metalinguistic awareness abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, Newark, Del., v.23, n.2, p.134-158, 1988.

TUNMER, William E., NESDALE, A.R., WRIGHT, A.D. Syntax awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, Londres, n.5, p.25-34, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3.ed. Sao Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 135p.

_____. The problem of cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, Washington, DC, v.36, p.414-434, 1929.

VYGOTSKY, Lev Semynovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexis N. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: ícone, 1988. 228p.

WEISZ, Telma. *Por trás das letras*. São Paulo: FDE, 1992. 41p.

YUILL, N., OAKHILL, J.M Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, Chichester, NY, v.2, p.33-45, 1988.

Recebido em 10 de junho de 1997.

Antonio Roazzi, doutor em Psicologia pela University of Oxford, England, é professor do mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Telma Ferraz Leal, mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino dessa universidade.

This article aims to discuss the importance of mediation of social interactions and pedagogical practices about reading and writing strategies. Firstly, it presents some reflections about children's development on the acquisition alphabetic system and text production capacity. Secondly, the role of social interactions and teaching contextualization in the development of reading strategies is discussed. On the basis of the literature on this topic, it is concluded that social interactions and, more specifically, pedagogical practices influence the development and the use of different cognitive and metacognitive strategies in reading and writing acquisition.

Ce texte cherche à discuter l'importance de la médiation des interactions sociales et de la pratique pédagogique sur les stratégies de lecture et d'écriture. Dans la première partie du travail seront présentées des réflexions au sujet du rôle de la pratique pédagogique dans le développement de la production de textes. Dans la deuxième partie, le rôle des interactions sociales et de la contextualisation de l'enseignement dans le développement des stratégies de lecture est discuté. De telles réflexions sont réalisées à partir d'analyses d'études de divers auteurs, d'où l'on conclut que les interactions sociales et, plus spécifiquement, la pratique pédagogique, influencent le développement et l'utilisation de différentes stratégies cognitives et metacognitives dans la lecture et l'écriture.

El texto discute la importancia de la mediación de las interacciones sociales y de la práctica educativa para las estrategias de lectura y de escritura. En el primer apartado del trabajo se presentan reflexiones sobre el papel de la práctica educativa en el desarrollo de la producción de textos. En el siguiente, se discute el papel de las interacciones sociales y de la contextualización de la enseñanza en el desarrollo de las estrategias de lectura. Dichos planteamientos son formulados a base de análisis de estudios de varios autores, a partir de lo que se concluye que las interacciones sociales y, más específicamente, la práctica educativa, influyen sobre el desarrollo y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura y en la escritura.