

Luísa Álvares Pereira

lpereira@dte.ua.pt

Ler e escrever na escola “primeira” (ou como) de pequenino se pode ser leitor e escritor de textos¹

RESUMO – Sendo hoje, reconhecidamente, aceite que um dos males da pedagogia da língua materna consiste em levar os alunos a pensar que a leitura e a escrita são apenas “rotinas escolares”, procura-se reflectir, neste artigo, sobre o modo como o Ensino da Língua (Português) pode evitar essa deriva. Isto pode ser feito, nomeadamente, através da integração de posturas didácticas básicas que dêem primazia à explicitação dos procedimentos do ler e escrever, ao estabelecimento pelos alunos de uma relação com a língua escrita propícia à aquisição de conhecimentos e saberes e a um entendimento interactivo destas duas competências numa perspectiva de socialização. Considerando que só um trabalho didáctico com a palavra de forma a propiciar laços de sentido com a linguagem é susceptível de provocar em alguns alunos uma aprendizagem e uma vivência com a língua, conclui-se dando ênfase a alguns outros princípios que para esta realidade didáctica contribuem.

Palavras-chave: escrita reflexiva, processual, leitura.

ABSTRACT – Today’s mother language’s pedagogical approach seems to consist on leading pupils’ perceptions towards reading and writing as mere “school routines”. The recognition of this approach is itself the fundament to a reflection on how can (Portuguese) language teaching avoid this procedure, namely through the mobilization of elementary didactic attitudes which privilege, on one hand, the clearing of reading and writing procedures as well as the promotion of a more favourable knowledge acquisition through a meaningful relation between pupils and written language and, on the other hand, understanding interactively these two competences under a socializing perspective. We consider that only a didactic work with the word willing to promote meaningful ties with the language will be able to alter pupils’ disposals towards learning as well as living relation with it. The conclusions emphasise some other principles that contribute to this didactic reality.

Key words: reflective writing, process, reading.

Introdução: por uma explicitação dos processos de leitura e de escrita

Bernard Charlot, em 2001, no texto síntese apresentado ao Forum Mundial em educação “*une éducation démocratique pour un monde solidaire, une éducation solidaire pour un monde démocratique*” afirmava: *as taxas de escolarização de base aumentam. Mas as desigualdades sociais no acesso ao saber agravam-se. Agravam-se porque se pede à escola pública para integrar públicos cuja lógica neoliberal provoca, paralelamente, a exclusão ou a marginalização.*

Perante esta tão dura realidade e sabendo a centralidade que a língua assume no currículo escolar por

um lado e na construção do sujeito por outro, é fundamental a crença no poder do ensino da leitura e da escrita, com consciência de que este pode valer tanto mais quanto consiga exercitar-se de modo coerente e adaptado a populações bem identificadas no plano cultural e linguístico.

O que está em causa, neste contexto é, pois, antes de mais nada, a necessidade de, através da nossa disciplina, o aluno aprender a ler e a escrever na escola – porque tudo isso é importante tanto para dentro dela, como também para fora dela – adquirindo saberes e, ao mesmo tempo, criando uma forte relação identitária com a linguagem escrita.

O grande desafio está, portanto, na construção e engendramento de situações em que, quando se fale,

¹ A linguagem do texto mantém as características do português europeu.

leia, escreva na escola se esteja efectivamente a aprender a ler a escrever ou a falar. Ora, como referem os autores de *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Chabanne e Bucheton (2002):

Na escola pode-se conversar, discutir... mas isso não significa que todo o tempo de oralidade seja um tempo de aprendizagem. Na escola pode-se escrever, mas isso não significa que toda a oportunidade de escrita seja uma ocasião para se entrar em actividade, na medida em que alguns exercícios exigem apenas uma exercitação mecânica. Podemos, pois, questionarmo-nos sobre o papel que cabe ao aluno quando executa muitas destas tarefas...

Efectivamente, como sabemos, nem sempre que pomos os alunos a ler ou a escrever estamos a proporcionar a aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, as práticas escolares a nível da linguagem não têm todas o mesmo efeito, mesmo que sob a mesma designação didáctica – a oralidade, a leitura, a escrita. Na realidade, alguns trabalhos de investigação, em diversos países, que se debruçam sobre práticas escolares e/ou sobre manuais, têm revelado a predominância de modos de acção didáctica que mobilizam conceitos restritivos do que é ler/escrever. Por exemplo, no que à compreensão leitora diz respeito, análises de manuais de diferentes primeiros anos de escolaridade revelam que os alunos podem ser capazes de responder a várias perguntas de “interpretação dos textos” sem terem adquirido a capacidade para ler textos elementares. Viana e Leal (2002, p. 101) sublinham, a este propósito e a partir do seu estudo sobre “Avaliação da leitura no 1º ciclo do ensino básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação”, que “as propostas de trabalho apresentadas às crianças durante as actividades lectivas, contemplam, sobretudo, questões que implicam respostas utilizando *verbatim*. A quase exclusividade deste tipo de solicitação conduz as crianças a rapidamente ‘aprenderem’ que basta localizar no texto as palavras ‘chave’ que aparecem nas perguntas, transcrevendo as frases em que elas se inserem”. É evidente, como as mesmas autoras concluem, “que este tipo de estratégia não conduz a uma ‘leitura crítica’ do texto, nem permite avaliar de modo fidedigno a sua compreensão”.

No que à escrita diz respeito, também análises de manuais e investigações sobre práticas reais ou práticas declaradas têm permitido constatar que muitas dimensões da competência escritural não são abordadas, nomeadamente as dimensões – planificação e revisão. Por outro lado, a escrita é ainda muito

encarada didacticamente, como sendo uma capacidade “derivada” das outras competências, fundamentalmente a leitura, não se vislumbrando como um saber com procedimentos próprios.

Qualquer um destes entendimentos deixa entrever a não presença de procedimentos de ensino que sejam promotores de explicitação dos processos e sub-processos implicados na leitura e na escrita, pois é deixado para o aluno “descobrir” muitos aspectos que alguns nunca chegam a descobrir, precisamente porque não têm quem com eles colabore nessa “descoberta”. Desse modo, a forma mais corrente de trabalhar a literacia na escola não esteja nada adaptada a um público escolar – de uma “escola de massas” – que necessita de uma enorme dose de sistematização e explicitação para consciencializar os passos a dar na realização de tarefas tão complexas como ler e escrever.

Para viver a linguagem dos textos escritos e a escrever

Um dos outros pólos fundamentais para que o ensino da leitura e da escrita resulte com aqueles que dele mais necessitam, prende-se com a necessidade de o conduzir de tal modo que leve cada aluno a viver a linguagem. Viver a linguagem remete, como disse em outro lugar, *para a possibilidade e a capacidade de o sujeito/aluno ter consciência daquilo que faz com as palavras no acto de escrever e ler; sendo, portanto, capaz de atribuir sentido à actividade que está a realizar* (Pereira, 2002). Remete, em consequência, para a possibilidade de o aluno sair mudado de toda e qualquer experiência com a língua escrita.

Um dos grandes indicadores da escolarização de que falava, pouco propícia à transformação do sujeito e à aquisição de saberes, parece ser o facto de as práticas escolares não possuírem um carácter reflexivo, intenso e complexo. De facto, as formas de trabalho didáctico com a língua que se inscrevem numa lógica de exteriorização ao sujeito, não exigindo uma participação efectiva da criança, não activando uma atitude de reflexão profunda sobre a língua, não apostando, por isso mesmo, numa implicação intensa dos alunos no trabalho da linguagem, correm o risco de contribuir para perder para sempre um *leitor e/ou escritor*, acontecendo isto, muitas vezes mesmo quando o aluno consegue, pontualmente, ir dando respostas escolares “bem sucedidas”.

Uma lógica didáctica e pedagógica em que os alunos não escrevam textos, antes redijam “composições”, está naturalmente gerando (alguns) indivíduos capazes de repetirem algumas frases, algumas expressões, mesmo determinadas temáticas ou até textos “clonados”, mas não capazes de produzirem escritos com uma determinada orientação pragmática e, sobretudo, com uma identidade enunciativa.

Com efeito, só a reflexividade subjacente a algumas práticas com a linguagem, na medida em que implica uma atitude *epi* e *metalinguística*, se pode erigir como valor determinante na elaboração de uma relação com a linguagem escrita. Por sua vez, é esta reflexividade, indutora de uma reformulação permanente – ou seja, de uma comparação, de uma transformação, de uma substituição... – elemento possibilitador da construção do próprio sentido da tarefa escolar. Um verdadeiro processo de reflexão e, em consequência, de produção de conhecimento funciona, pois, a *contrário* daquela prática mais comum em que o professor exemplifica e pede depois aos alunos que “apliquem”, através de exercícios de repetição/imitação.

Desta reflexão transviersada decorre, o carácter mecânico das tarefas a que aludi, bem como a não emergência do sujeito leitor ou escrevente, visto que o aluno não entra intrinsecamente em actividade e apenas satisfaz, quando pode, o pedido do professor.

Para uma prática social da (interacção) leitura–escrita

A condição fundamental para um bom ensino da leitura é a de conceder-lhe o sentido da prática social e cultural que possui, de tal maneira que os alunos entendam a sua aprendizagem como um meio de ampliar as potencialidades de comunicação, desfrute e acesso ao conhecimento.

Levar avante, didacticamente falando, esta condição de possibilidade enunciada por Colomer (2001, p. 127) pressupõe, antes de mais, atender a que determinada função específica para a leitura e a escrita funcione como elemento controlador dos gestos de ler e escrever. Deste modo, da mesma maneira que ler para recitar um poema e ler para verificar a presença de determinados dados num texto não pressupõem a mesma actividade pelo sujeito, também escrever um poema, uma acta ou um texto para explicar determinado fenómeno não requerem exacta-

mente os mesmo gestos de escrita, exigindo, por isso, aprendizagens, e logo ensinamentos, específicos. *Apesar de existirem fenómenos linguísticos e discursivos transversais e fundamentais para a execução das diferentes tarefas de leitura e escrita, não deixa de ser verdade também que há especificidades discursivas que requerem um trabalho fino de análise e apreensão dos mecanismos próprios da sua textualização.*

É, aliás, este reconhecimento que sustenta a defesa didáctica de um trabalho pluritextual nas aulas de língua e até, embora com outro enfoque, a defesa de uma vivência em “comunidades discursivas”, em que se levem em conta as possibilidades oferecidas na construção do conhecimento da língua escrita em contextos mais alargados.

De facto, fazer sair os textos do âmbito mais restrito da aula, fazendo-os circular, dar-lhes um destino real e social (socialização dos escritos), fazer com que os textos tenham audiência, recebam sugestões, adquiram uma dimensão de interacção são caminhos que induzem uma acção directa sobre o processo de escrita, fazendo com que a escrita deixe de se centrar apenas naquele que escreve e passe a ter em conta o leitor, transformando, assim, os textos centrados no emissor (*writer-based*) em textos centrados no leitor (*reader-based*).

Este modo de fazer propicia a competência do controle de elementos orientadores da escrita, por excelência, o destinatário e o conhecimento que este possui da temática em questão. Por sua vez, tem de possibilitar também a inscrição do ser em produção, através da (re)criação dos seus valores e sistemas de referências.

Além de esta “naturalização” dos actos verbais escritos ser determinante para a aprendizagem de muitas operações implicadas no texto escrito, também é verdade que está na base de uma motivação profunda para a aprendizagem das capacidades literárias associadas à escrita. Na realidade, os professores consideram, em geral, que os alunos se empenham mais numa escrita com orientação sócio-psicológica e, portanto, finalizada.

Os dispositivos de interligação leitura-escrita e diálogo têm demonstrado o seu valor na aprendizagem da compreensão de textos e na capacidade de elaboração de discursos escritos. Não entrando aqui pela problemática da prioridade de uma competência verbal relativamente a outra, questão que me parece ser falsa, o que é certo é que tanto a

aquisição da língua escrita² como o seu desenvolvimento só têm a ganhar se forem envolvidos em procedimentos pedagógicos em que a discussão/diálogo esteja ao serviço de uma compreensão mais profunda do que é lido ou de uma produção mais coerente.

Assim, do mesmo modo que o diálogo entre leitores poderá enriquecer o diálogo interior que cada leitor trava com um texto, também o diálogo entre “escritores” funciona como estratégia pedagógica capaz de possibilitar a descoberta do funcionamento dos textos. A produção de discursos, por sua vez, ajuda a analisar e a entender muitos aspectos textuais, sobretudo se o professor desencadear mecanismos de intervenção a montante e a jusante do acto de escrever propriamente dito. Antes da escrita propriamente dita, a leitura e as reflexões em torno dos textos escritos auxilia a antecipar formatações e organizações possíveis do discurso e ainda conteúdos a introduzir. Por seu lado, a discussão a jusante da escrita permite, através da explicitação da validade ou não de algumas propostas, uma consciencialização cada vez mais acentuada do acto de escrita com tudo o que comporta.

Várias investigações têm demonstrado os efeitos *desta reflexão em colaboração* sobre os produtos escritos por alunos, levando à consideração de que a evolução dos processos individuais de revisão textual beneficia-se com os comentários de toda a classe, na medida em que os alunos vão integrando os comentários dos colegas nas reescritas que fazem individualmente.

Por outro lado, todas estas intervenções actuam ao nível das representações primárias que, muitas vezes, os alunos têm do acto de escrita, encarado como um acto verbal “feito ao correr da pena” e que não é susceptível de ser modificado -, proporcionando a interiorização de mecanismos próprios de um autêntico “bricolage” textual, nomeadamente através da compreensão do significado da substituição, reformulação ou mesmo apagamento de expressões, palavras ou frases.

Para lá de se considerar que estas fórmulas de aprendizagem em cooperação são mais propícias para a construção do sentido da própria cultura escolar, muitos autores são unânimes em considerar que, no caso da experiência estética dos textos, não

se compreende que seja vivenciada senão através de fórmulas pedagógicas transaccionais, precisamente aquelas em que os alunos são colocadas em “estado de interpretação” e em que as suas reacções podem surgir do confronto das suas ideias com as do professor e dos seus pares. Por outro lado, aceita-se que estas experiências estéticas sejam vividas, desde a escola primeira, não só através da leitura, mas também através da escrita.

Desta maneira, muitos autores (Tauveron, 2002; Giasson, 2000) recomendam que o universo da literatura infantil seja descoberto (também) através do trabalho de escrita, permitindo que o aluno, pela (com)vivência desta experiência exigente possa começar a tomar consciência das especificidades do mundo das ficções.

Rompe-se, assim, com o mito de uma literatura só para ser analisada e recomenda-se que os textos literários sejam ditos, lidos e (re)escritos. Os textos literários - de diferentes géneros- podem, portanto ser submetidos a operações de finalização, transformação, integração (de um diálogo) e/ou dar lugar a outros textos “à maneira de” através de “pastiche” ou imitação.

Das inúmeras estratégias que Giasson (2000, p. 134) evidencia para produzir uma relação entre ler e escrever, propícia ao desenvolvimento da linguagem escolar, sobressai o dispositivo a que chama “caderno de leituras”, no qual os alunos escrevem sugestões, críticas, comentários sobre textos lidos ou ouvidos e isto mesmo antes da idade da escrita propriamente dita. Como objecto pedagógico que é, este caderno não pode ser confundido com um “diário pessoal”, pois de tempos a tempos pode ser lido pelo professor e pelos colegas, todos se podendo pronunciar sobre as reflexões aí produzidas, confrontando-as com as suas próprias. Trata-se, em suma, de encontrar processos de leitura e de escrita que permitam que a classe actue como uma “comunidade de leitores e escritores”, que partilham textos e os discutem de forma crítica.

Outros princípios didácticos básicos

Associar procedimentos de leitura programada pelo professor com outros de leitura exploratória

²Cf. Pereira (2002, p. 41): “Pesquisas diversas tanto da linha cognitivista como sociointeracionista vêm cada vez mais conferindo um lugar especial à leitura no processo de construção da escrita. Isso significa que, na alfabetização, há que se pôr no eixo do trabalho portadores de texto e textos, não bastando, no entanto, situá-los em linha paralela à escrita - há, sim, que situá-los como desencadeadores da escrita, através de procedimentos de leitura (dos textos e dos seus contextos) firmemente organizados, que promovam a apropriação das marcas construtoras de cada tipo de material impresso, condição indispensável para geração da escrita com função sociocomunicativa”.

e autónoma, à semelhança da necessária associação de exercícios de escrita guiada e exercícios de escrita livre, parece-me ser outro princípio – base inerente a um ensino da língua escrita que não pode pressupor como única intervenção e motivação para a leitura as respostas a questionários pré-elaborados. Esta diversidade de situações para aprender os mecanismos linguísticos e retóricos de todos os textos é complementar do objectivo de abarcar, a partir da escola, um projecto abrangente de formação de leitores e escritores, capazes de lerem criticamente o mundo e, portanto, capazes de (se) reescreverem as suas próprias convicções sobre os mundos (social, cultural...).

Assim, formar leitores e escritores a partir das lições de Português significa a adopção de uma didáctica centrada na observação do aluno, não para o deixar caminhar no sentido em que ele caminharia sem a ajuda do professor, mas para ser encaminhado através de procedimentos e envolvimento em que a questão da apropriação do processo de escrita ganha a dianteira, e sem que isto implique que o professor abandone o seu posto de gestor do processo de ensino das capacidades literárias.

Realço, por isso, a importância de associar, em termos de construção de actividades com as palavras, uma *lógica industrial* – dispositivos mais sistemáticos e com configurações didácticas e pedagógicas obedecendo a uma racionalidade cuja orientação curricular seja imprimida pelos textos – a uma *lógica mais doméstica* (oficinas de escrita criativa; leitura de poesias, declamações e representações...) anulando, em consequência o dualismo tão nefasto nas discussões sobre o ensino da língua e aceitando que, em termos de leitura e escrita, a associação relação (afectivo) e conhecimento (cognitivo) só traz benefícios.

O que está, portanto, antes de mais em causa, quando se fala de formar leitores e escritores desde a primeira escola é pensar nos procedimentos do ensino que contribuam para que todos os alunos, independentemente da sua ligação primordial à língua escrita, adquiram, neste espaço, uma relação tal com esta ordem do escrito que os leve a investir e a investir-se numa prática que é, por sua vez, determinante para a aquisição de todos os outros saberes que a escola transmite e que se quer seja também determinante para a construção de uma identidade saudável e, ainda, para a construção de uma relação comunicacional produtiva com os outros.

Ou seja, o que neste texto se invoca é a urgência em definir posturas didácticas capazes de contribuir para que a todos aqueles a quem é dada a oportunidade de entrar na escola, lhes seja também dada a oportunidade de construir na escola um conhecimento efectivo e um afecto produtivo relativamente à língua escrita. Só assim, aliás, se poderá, de algum modo, enfrentar o paradoxo de que falava Charlot no início do texto. Não nos esqueçamos, porém, que esta luta tem, forçosamente, que ter em conta o fenómeno de massificação dos próprios docentes e, consequentemente a necessidade de adopção de lógicas formativas em conformidade (Pereira, 2004).

Referências

- CHABANNE, J.C. e BUCHETON, D. 2002. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris, PUF.
- COLOMER, T. 2001. O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In: F. CARVAJAL PÉREZ e J. RAMOS GARCÍA (org.), *Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre, Artmed.
- GIASSON, J. 2000. *Les textes littéraires à l'école*. Montreal, Gaetan Morin Editeurs.
- PEREIRA, L.A. 2002. Viver a escrita em Português. *Noesis*, 59:41-44.
- PEREIRA, L.A. 2004. Didáctica, Letramento e Formação de Professores. *Patio*, VIII (Fev/Abril): 57-60.
- TAUVERON, C. 2002. *Lire LA Littérature à l'École. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? Dela GS au CM2*. Paris, Hatier.
- VIANA, F.L. e LEAL, M. J. 2001. Avaliação da leitura no 1º ciclo do ensino básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação. In: F.L. VIANA et al. (coord.), *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração. Investigação e prática docente*. Braga, Centro de Estudos da Criança.

Recebido em mar/2004
Aceito em maio/2004

Luísa Álvares Pereira

Universidade de Aveiro – Portugal