

Ana Cristina de Aguiar

*

Impl.

**CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS
DA APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Ana Cristina de Aguiar

**CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS
DA APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial à obtenção
do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Irma Hadler Coudry

†

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
1995

UNIDADE	RC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
V.	Ag 93c
E.	
TOMBO B/	25790
PROC.	433/95
C	<input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	30/09/95
N.º CPD	

CM-00078663-0

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Ag93c Aguiar, Ana Cristina de
Considerações sobre os aspectos neuropsicológicos da aprendizagem de leitura e escrita e a prática pedagógica / Ana Cristina de Aguiar. - - Campinas, SP [s.n.], 1995.

Orientador Maria Irma Hadler Coudry
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem

1. Análise linguística. 2. Prática de ensino. 3 * Processos cognitivos. I. Coudry, Maria Irma Hadler II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem III. Título.

Maria Irma Hadler Coudry

Prof. Dra. Maria Irma Hadler Coudry - Orientadora

Maria Bernadete Marques Abaurre

Prof. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre

Ana Luiza Bustamente Smolka

Prof. Dra. Ana Luiza Bustamente Smolka

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Ina Cristina

Aguilar

e aprovada pela Comissão Julgadora em

30/08/1995.

Prof. Dra. Maria Irma Hadler Coudry

AGRADECIMENTOS

Seria difícil listar aqui todas as pessoas que, de alguma maneira, “passaram” por esta dissertação, e a quem eu gostaria de fazer algum agradecimento. Existem, é claro, aquelas que certamente merecem especial gratidão, pois foram interlocutores sempre presentes, “premiados” com “cadeiras cativas” na tarefa de escuta das minhas idéias, dúvidas e angústias: Dudi, minhas amigas Lê e Milene, minha mãe, e Maza, minha orientadora.

Há também aqueles que, ocasionalmente, acabaram se tornando interlocutores nos corredores e nas aulas do Iel, na biblioteca, nas conversas ao telefone... A todos esses ajudantes “flutuantes”, em especial a Pascoalina, que participaram, de alguma forma, da elaboração de minha dissertação, quero deixar meu muito obrigada.

Agradeço as professoras Sheila e Mônica, da Escola Comunitária de Campinas, e Eliane, sua diretora, que tornaram possível a realização de meu estágio.

Gostaria ainda de fazer um breve agradecimento à professora Fausta, pela sua atenção e interesse constante pelo trabalho desenvolvido por seus alunos.

Por fim, agradeço ao CNPq, que contribuiu com o auxílio financeiro ao longo do Programa de Mestrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM:	
2.1 A PERCEPÇÃO	11
2.2 A ATENÇÃO	16
2.3 A MEMÓRIA	24
3. OS PROCESSOS COGNITIVOS E A APRENDIZAGEM DE ESCRITA E LEITURA	28
3.1 A LÍNGUA ESCRITA	41
4. A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA:	
4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	61
4.2 A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA	68
5. O “ERRO” SUBMETIDO À AVALIAÇÃO CLÍNICA: A QUESTÃO DO DIAGNÓSTICO	85
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de tentar estabelecer uma relação entre processos cognitivos superiores, tais como percepção, atenção e memória, e a aprendizagem de leitura e escrita. A relação que se pretende estabelecer, por sua vez, será abordada sob o prisma da prática pedagógica, ou seja, que tipo de atividades escolares criam condições, ou não, para a elaboração de conhecimentos pela criança, resultando, pois, em mudanças qualitativas em sua cognição.

Para tanto, foi realizado um estágio de observação de um grupo de alunos de 1ª série, ao longo de dois anos escolares, ou seja, até o final da 2ª série, na Escola Comunitária de Campinas. A ida à sala de aula foi uma decisão metodológica que possibilitou acompanhar a maneira como são conduzidas as atividades de leitura e produção de textos neste contexto específico, e a observação, não só do desempenho dos alunos, mas também das falas e atitudes das professoras que interagiram com eles nesses dois anos, forneceu-me subsídios para refletir sobre alguns aspectos da prática pedagógica, que, como já foi mencionado, podem promover a elaboração de conhecimentos.

Quanto aos aspectos neuropsicológicos tematizados nesta dissertação, convém notar que não foi realizada uma revisão bibliográfica acerca dos processos de percepção, atenção e memória, sendo que a perspectiva teórica de desenvolvimento cognitivo assumida neste trabalho baseia-se nas obras do neuropsicólogo A.R.Luria.

No que se refere aos aspectos da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, estes são discutidos com base em algumas idéias centrais da teoria de Vygotsky, dada a

pertinência de suas contribuições para os propósitos desta dissertação, ao ressaltar a importância do contexto sócio-cultural em que criança está inserida, incluindo-se aí suas interações com os adultos, como fatores que afetam seu processo de elaboração de conhecimentos.

Palavras-chave: Prática Pedagógica - Aspectos Cognitivos - Leitura e Produção de Textos.

1) INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo tratar de duas questões básicas: a) fazer algumas considerações sobre os aspectos neuropsicológicos envolvidos no processo de aprendizagem de leitura e escrita e, b) refletir sobre a adequação, ou não, de determinadas práticas pedagógicas, que podem favorecer a mobilização das funções cognitivas superiores da criança, tais como percepção, atenção e memória, propiciando, desta forma, uma experiência de alfabetização satisfatória.

O que se entende por satisfatório, por sua vez, é um ensino de escrita e leitura que não seja voltado para o treino de destrezas, tais como atividades de cópia, ditados e decodificação de sons em letras e privilegie a realização de atividades significativas, como bem observa De Lemos (1993: p.9), em sua apresentação à obra de Teberosky, Psicopedagogia da Linguagem Escrita: “(...) a autora mesma afirma ser inspirada em Vygotsky, sua rejeição do ensinar a ler e a escrever como atos dissociados das situações e atividades em que ler e escrever tenham uma função e um sentido reconhecidos pela própria criança e pela comunidade a que ela pertence e onde foi construída a possibilidade desse reconhecimento. Entre essas atividades, não se incluem, portanto, aquelas que estão associadas a inspirações como ‘escrever a palavra casa’, mas sim, escrever o próprio nome, dar título a uma fotografia de jornal, o que a criança fará com os recursos que construiu na história breve ou longa de sua relação com a escrita”.

As questões acima citadas, por sua vez, serão discutidas com base em registros e observações realizadas ao longo de um acompanhamento de um grupo de cerca de trinta

crianças, durante dois anos letivos (desde o início da primeira, até o final da segunda série do primeiro grau - 1992/93), na **Escola Comunitária de Campinas**, uma escola particular da cidade, freqüentada por alunos de classe média e média-alta. A escolha desta escola específica, entre tantas outras particulares de Campinas, aconteceu, convém dizer, em função de uma amizade pessoal com uma de suas professoras, que viabilizou o estágio.

Escolher uma escola particular para a realização deste estágio de observação, por sua vez, foi uma decisão metodológica intencional, por dois motivos, basicamente: em primeiro lugar, já existe uma documentação bastante extensa de dados de pesquisas realizadas em escolas públicas, na literatura das áreas de Educação e Lingüística, principalmente (cf. Leal, 1991; Collares e Moysés, 1993; Keiralla, 1994); em segundo lugar, este trabalho pretendia refletir sobre a existência, ou não, de uma relação de causalidade entre boas condições materiais e desempenho escolar, ou seja, é a prática pedagógica da escola, bem como sua concepção de linguagem que contribuem para uma alfabetização adequada, nos termos do que foi definido anteriormente, ou são boas condições materiais, tanto da ambiente escolar em si, quanto dos alunos, que determinam e facilitam o desempenho dos mesmos?

Outra decisão metodológica importante, já mencionada acima, foi optar por um acompanhamento longitudinal das crianças, da realização de tarefas propostas às mesmas nas aulas de português e, sobretudo, das professoras que atuaram com este grupo, registrando em um diário de classe muitas de suas falas e atitudes (às quais farei referência freqüentemente ao longo deste trabalho).

Esta decisão baseia-se no pressuposto de que somente tal espécie de acompanhamento poderia fornecer subsídios para uma melhor compreensão do caminho percorrido pela

criança em sua elaboração de conhecimentos sobre a língua escrita, bem como para o reconhecimento, na prática diária de sala de aula, daquilo que mobiliza e, conseqüentemente, favorece o desenvolvimento dos processos cognitivos envolvidos em atividades significativas complexas, como a escrita e a leitura.

E, partindo-se então do plano da “normalidade” do processo de aprendizagem, pretende-se acrescentar à nossa reflexão uma breve discussão sobre a forma como tais aspectos neuropsicológicos envolvidos no aprendizado escolar são avaliados em crianças encaminhadas a hospitais e profissionais da área de saúde, com queixa dos chamados “Distúrbios de Aprendizagem”, visto ser significativa a freqüência com que se tem publicado trabalhos que abordam o desempenho de crianças em início de idade escolar sob a ótica da patologia, ou seja, é farta a bibliografia sobre déficits de atenção, hiperatividade, Dislexia e, mais recentemente, os citados “Distúrbios de Aprendizagem”, em crianças em fase de alfabetização (cf. Brasil, 1984; Ciasca, 1994).

Aliás, o objetivo inicial deste trabalho era, de fato, investigar que tipos de “erros” de leitura e escrita ocorrem no contexto da escola particular, pouco visado pelos trabalhos de pesquisa sobre os chamados “problemas” de aprendizagem, e sua eventual patologização. Porém, frente à profusão dos chamados “erros” encontrados nos dados registrados, verificou-se que os mesmos são muito semelhantes àqueles descritos por trabalhos realizados com alunos de escolas públicas e o questionamento que acabou por vir à tona direcionou-se, então, à *visão* que se tem do chamado “erro” nesta escola e em que esta visão difere de outras, contribuindo com o processo de alfabetização de seus alunos.

E, a partir do momento em que se constatou tal semelhança, chegou-se à conclusão de que a discussão dos “erros” não seria muito produtiva, no sentido de trazer novidades em relação àquilo que já foi exaustivamente apresentado por outros autores. Sendo assim, o foco de atenção deste trabalho acabou sendo redefinido, optando-se por privilegiar a discussão dos aspectos da prática educacional desta escola que propiciam a mobilização das funções cognitivas superiores de percepção, atenção e memória e favorecem, desta maneira, a aprendizagem de leitura e escrita.

Este texto, por sua vez, será dividido em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais, a saber: considerações sobre os aspectos neuropsicológicos da aprendizagem, em que se fará uma apresentação dos processos cognitivos de percepção, atenção e memória; os processos cognitivos e a aprendizagem de leitura e escrita; a experiência na escola e a questão do diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem e déficits cognitivos.

2) ASPECTOS NEUROPSICOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM:

PERCEPÇÃO, ATENÇÃO E MEMÓRIA.

2.1) A PERCEPÇÃO

A primeira das funções cognitivas superiores - ou processos cognitivos, como serão chamados daqui para frente - a ser apresentada neste trabalho é a percepção. A concepção neuropsicológica no interior da qual abordaremos este processo, por sua vez, encontra-se bem formulada nas palavras de Luria, em sua obra Curso de Psicologia Geral (1991, vol.II), que cito a seguir:

“O homem não vive em um mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons ou contatos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um **mundo de situações complexas**; independentemente de ele perceber as coisas que o cercam em casa, na rua, as árvores e a relva nos bosques, as pessoas com quem se comunica, os quadros que examina e os livros que lê, ele está invariavelmente em contato não com sensações isoladas mas com *imagens inteiras*; o reflexo dessas imagens ultrapassa os limites das sensações isoladas, baseia-se no *trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos*, na *síntese das sensações isoladas* e nos complexos sistemas conjuntos” (grifo meu).

Embora haja muito a se dizer acerca da percepção, optou-se, neste trabalho, por extrair da literatura da área, somente os aspectos considerados como mais importantes ao

estabelecimento de uma relação entre a prática pedagógica e o desenvolvimento deste processo.

Um primeiro aspecto tido como fundamental à nossa discussão, é o que foi chamado por Luria de “situações complexas”. Como o próprio autor ressalta, a visão que temos daquilo que nos circunda, ou, em outras palavras, a *percepção* que temos daquilo que chega aos nossos órgãos dos sentidos não é fragmentada, compartimentalizada. Os objetos, fatos e situações percebidos são “compostos” de informações provenientes de fontes diversas; informações estas que, é fundamental notar, estão inseridas em matrizes culturais. Como nos diz Luria (op.cit.), “(...) o processo de percepção está intimamente ligado à *reanimação dos remanescentes da experiência anterior*, à comparação da informação que chega ao sujeito com as **concepções anteriores**, ao cotejo das ações atuais com as concepções do passado, (...) **com a criação de hipóteses do valor suposto da informação que a ele chega (...)**” (grifo meu).

Enfim, pode-se afirmar que a percepção não se restringe à ação passiva de um “aparato” cerebral, que recebe estímulos provenientes do meio através de órgãos sensitivos. Ela deflagra, sobretudo, um processo de análise e síntese de informações que somente são percebidas porque estão associadas a valores sócio-culturais, ou seja, aliada a um funcionamento cortical normal, existe a atividade do sujeito, que atribui significação a determinadas informações e, por este motivo, as percebe.

Logo, estamos partindo do pressuposto teórico de que não há percepção desvinculada de significação, tal como observa Vygotsky, em sua obra A Formação Social da Mente (1991/ 4ª ed.):

“Um aspecto especial da percepção humana - que surge em idade muito precoce - é a *percepção de objetos reais*. (...) Por esse termo eu entendo que **o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado**. Não vemos simplesmente algo redondo e preto com dois ponteiros; vemos um relógio e podemos distinguir um ponteiro do outro. (...) **toda percepção humana consiste em percepções categorizadas ao invés de isoladas**” (grifo meu).

Outro aspecto essencial aos propósitos do que será discutido ao longo deste trabalho é o fato de a atividade perceptiva estar sempre ligada à *tarefa* que se coloca ao sujeito. Como vimos, nossa percepção não está voltada a tudo que vemos, ouvimos, tocamos, etc. Existe uma seleção de certos indícios, enquanto que outros nos passam “desapercebidos”. E, quando estamos diante de uma tarefa que devemos realizar, nosso processo perceptivo está completamente voltado àquilo que é relevante à execução desta tarefa específica.

Tal capacidade de voltar-se àquilo que é relevante, entretanto, depende de uma explicitação dos objetivos a serem atingidos com a realização de uma dada tarefa. O sujeito adulto é capaz de determinar para si mesmo, ou reconhecer, estes objetivos e, através desta atividade metacognitiva, moldar sua percepção. Isto não acontece com a criança em início de idade escolar, sujeito de nossas observações, quando a mesma deve realizar determinadas atividades que envolvem a escrita e a leitura, objeto de nosso estudo.

Um exemplo para esta última afirmação pode ser verificado na situação de sala de aula relatada a seguir, registrada no início da 1^a série. A professora estava começando a

ensinar o traçado das letras cursivas e, para tal, imita o desenho das linhas do caderno de caligrafia na lousa. Ao iniciar a escrita de uma determinada palavra com letras minúsculas, ela diz que “tem letrinhas que não podem sair da linha menor, como o ‘i’, por exemplo.” Um aluno, (H.), faz, então, o seguinte comentário:

(H.) - “O meu sai!”

A professora então responde:

(P.) - “Então tá errado. Só o **pinguinho** (pronunciando enfaticamente) é que sai!”

A partir deste exemplo podemos inferir, que a percepção da criança não estava voltada para a linha como um fator de delimitação para o traçado das letras, mas sim, à grafia do “i” em si, ou seja, para esta criança especificamente, o “não ultrapassar” o limite superior da linha não estava sendo percebido como um dado relevante daquilo que ela estava enxergando na lousa, até que a professora tornou esta informação explícita para o aluno. E, visto que a atividade a ser realizada era escrever determinadas palavras no caderno, que por sua vez, tem linhas, fazia-se importante o reconhecimento das mesmas como um fator a ser levado em consideração, já que elas organizam espacialmente o traçado das letras nas linhas.

Logo, a mera exposição a um estímulo visual específico - neste caso, o traçado da professora na lousa - não garante uma coincidência de percepções e sentidos em relação àquilo que a professora *sabe* ser relevante, e aquilo que a criança reconhece em dado

momento como relevante; ou seja, embora a criança e a professora estejam expostas ao mesmo “estímulo visual”, elas não necessariamente estão *percebendo* as mesmas coisas.

Para encerrar, então, esta breve apresentação sobre o processo cognitivo de percepção voltado para atividades significativas, cito novamente Luria (op.cit.), que formula um bom resumo acerca do mesmo: “(...) o desenvolvimento da percepção é essencialmente o movimento das ações voltadas para a descoberta das particularidades essenciais dos objetos e a sua identificação.”

2.2) A ATENÇÃO

O ser humano é exposto constantemente a uma infinidade de estímulos provenientes do meio ambiente, porém não pode responder a todos eles ao mesmo tempo. Para que a atividade humana possa se realizar de forma organizada, alguns estímulos são selecionados como relevantes para a execução de tarefas imediatas, ao passo que outros devem necessariamente ser inibidos. Este processo de seleção, discriminação e inibição de estímulos é controlado pelo sistema de atenção. Ou então, segundo Luria (1981), “o caráter direcional e a seletividade dos processos mentais, base sobre a qual se organizam, geralmente são denominados *atenção* em Psicologia. Com este termo designamos o fator responsável pela escolha dos elementos essenciais para a atividade mental, ou o processo que mantém uma severa vigilância sobre o curso preciso e organizado da atividade mental.”

Segundo este autor, então, a atenção possibilita que o homem atue “seletivamente” em seu meio, o que significa ser capaz de elaborar respostas adequadas às situações que vivencia no dia-a-dia, a partir de uma seleção adequada de estímulos.

Ao refletirmos especificamente sobre o processo de aprendizagem, veremos que tal atuação seletiva está relacionada à atribuição de relevância àqueles estímulos diretamente envolvidos nas atividades escolares. E, de acordo com Sperber & Wilson, em sua obra Relevance (1986), “(...) humans have a number of heuristics, some of them innate, **others developed through experience**, aimed at picking out relevant phenomena” (grifo meu).

A atribuição de relevância a qualquer estímulo, portanto, está vinculada a tarefas interpretativas empreendidas pelo sujeito, e a fatores ligados à experiência, como afirmam

os autores citados; para Luria, esses fatores são sociais e históricos. Na situação específica de sala de aula, a noção de relevância é elaborada num processo de entendimento, por parte do aluno, da atividade significativa que produz ou interpreta.

E, no interior da concepção sócio-histórica de aprendizagem que norteia esta dissertação, o papel do professor seria aquele de atuar como mediador, apresentando à criança a língua escrita, suas regras de funcionamento e seu valor social, visto que é a elaboração deste conhecimento que fornece bases para que o sujeito compreenda o porquê de voltar seus processos cognitivos ao reconhecimento de relevância em determinados fenômenos ou estímulos.

Quanto ao que se está querendo dizer com “atuar como mediador”, cito De Lemos (apud Teberosky, op.cit.: p.9): “(...) ao invés de partir sobre o que ele sabe sobre a escrita, ao professor caberá investigar o que a criança sabe sobre a escrita e, portanto, atuar primeiro como observador e intérprete dos modos de participação da criança nas atividades lingüísticas e não-lingüísticas, orais e gráficas, que se relacionam com a escrita. É dessa observação e interpretação que construirá sua mediação e sua própria participação no aprender da criança. É aprendendo sobre o aprender da criança que poderá dar um outro sentido ao seu ensinar.”

Em suma, o professor deve atuar como mediador no reconhecimento da relevância, analisando elementos e trabalhando juntamente com seus alunos, fornecendo assim subsídios à realização de processos inferenciais complexos, para que o sujeito possa desenvolver, ao longo de sua alfabetização, a capacidade de direcionar seus processos

seletivos de atenção rumo àquilo que é necessário e interessante ao aprendizado de escrita e leitura.

É fundamental notar, entretanto, que atribuir tal papel ao adulto/professor na mediação e conseqüente desenvolvimento das formas superiores de atenção implica em assumir que os processos de significação têm uma base social forte e que a cognição se forja na interação ativa do sujeito com outros sujeitos, no interior de seu meio cultural. Como nos diz Luria (1981), cuja perspectiva social imprimida na organização dos processos de atenção integramos às nossas reflexões teóricas e metodológicas,

“Seria um engano imaginar que a atenção da criança pequena possa ser atraída somente por estímulos poderosos e novos, ou por estímulos ligados a exigência imediata. Desde o começo **a criança vive em um ambiente de adultos**. Quando a sua mãe nomeia um objeto no ambiente e aponta para ele com o dedo, a atenção da criança é atraída para aquele objeto (...). **Esta direção da atenção da criança por meio da comunicação social, palavras ou gestos, marca um estágio fundamentalmente importante no desenvolvimento desta forma nova, a organização social da atenção**” (grifo meu).

E, já que estamos tratando de questões referentes à língua escrita, um exemplo prático do papel desempenhado pelo adulto no desenvolvimento da percepção e atenção da criança em relação a certas noções estruturais e funcionais sobre a mesma pode ser inferido a partir de uma reflexão sobre a direção das letras.

É muito freqüente encontrarmos professores, pais e profissionais da área de saúde referindo-se à “escrita em espelho” das crianças. De acordo com Vellutino (1979), “ a escrita em espelho pode ser pensada como uma consequência de tendências naturais à generalização durante um período em que modelos visuo-motores e estratégias de execução (tais como começar a escrever da esquerda para a direita) necessárias à formação de letras ainda estão incertas. (...) **se a criança não tem familiaridade com letras e palavras, certamente ela não vai reconhecer determinadas características relevantes da escrita, como a direção de uma letra, por exemplo**” (grifo meu).

Transpondo as considerações de Vellutino, baseadas em testes de proficiência em leitura, para o contexto de sala de aula, que é o que nos interessa aqui, postulamos que a criança não “espelha” as letras ao aprender a escrever, pois, como o próprio autor reconhece, aquele que ainda não elaborou um conhecimento sobre a função da direção na grafia das letras (tomemos as letras “b” e “d” como exemplo), não irá reconhecer relevância no traçado de um círculo para a direita ou para a esquerda.

Logo, de acordo com o jargão da Psicologia, a criança que “espelha” as letras não está, na verdade, com sua percepção afetada ou falta de atenção. O fato é que ela vai percebendo tais diferenças quando imersa em atividades significativas, a partir das quais ela elabora valores distintivos.

No que se refere às tarefas escolares realizadas em sala de aula, retornamos à idéia de que a interpretação de determinados estímulos como relevantes não está implícita nas mesmas e muito menos no material gráfico em si; ela é uma noção “negociada” entre alunos e professor. Tal “negociação”, explicitada por Sperber & Wilson, cujas hipóteses,

embora voltadas basicamente à questão da relevância em situações de comunicação verbal, podem ser aproveitadas para nossos propósitos:

“(...) hearers do not simply pick up the assumption expressed by an utterance. More generally, individuals do not simply pick up assumptions from the environment. In either case, a complex cognitive process requiring mental effort is involved. Conversely, **a communicator cannot directly present an audience with an assumption. All a speaker can do is present a stimulus , hoping that its perception by members of the audience will lead to a modification of their cognitive environment (...)**. To the audience, a stimulus is initially just one phenomenon among others: that is, just one perception of the physical environment. It becomes identifiable as a stimulus only when it is recognized as a phenomenon designed to achieve cognitive effects” (grifo meu).

As palavras dos autores acima citados são importantes à medida em que reforçam a concepção neuropsicológica assumida neste trabalho, de que todo estímulo, quer seja visual, auditivo, etc., não é somente mera percepção do ambiente físico; eles chamam a atenção para o fato de que o reconhecimento de estímulos, ou fenômenos relevantes, não ocorre por acaso e requer uma “negociação” ativa; em nosso caso, entre professor e aluno.

Essa negociação, por sua vez, deve acontecer mesmo em relação a noções que parecem óbvias, como a que está presente no seguinte comentário da professora da primeira série (P.) aos seus alunos, a respeito dos traços que algumas crianças vinham fazendo em seus exercícios de matemática, que ela estava corrigindo:

(P.)- *“Quando eu falo em risco colorido, eu falo em régua; eu não falo em caminho de rato colorido (risos)”*.

Esse exemplo é interessante porque faz aparecer, através do riso dos alunos, um contexto de explicitação do sentido que a professora atribui à palavra *risco* no âmbito de uma tarefa específica. A repercussão de sua fala é demonstrada pelo efeito engraçado que ela provoca, pois as próprias crianças reconhecem a oposição entre os riscos tortos e enviesados conhecidos no contexto escolar como “caminhos de rato”, e os riscos que se espera que elas tracem nos exercícios de matemática. Esta situação engraçada acaba provocando, em última instância, a elaboração de um conhecimento pela via inferencial, ou seja, se risco, nesta situação, deve ser absolutamente diferente de um “caminho de rato”, ele é necessariamente reto.

E, é no transcorrer de situações como essas que surgem, freqüentemente, muitos equívocos, por vezes facilmente solucionáveis, outras vezes, instauradores de dúvidas que persistem por tempo indefinido, pois o que se apresenta como óbvio e absolutamente relevante para o professor, pode não sê-lo, e muitas vezes de fato não o é, para a criança.

Outro exemplo registrado ainda na primeira série, que demonstra também a explicitação de sentido sobre uma determinada expectativa da professora, é a seguinte fala:

(P.)- *Pular linha é uma questão de organização. Quem gosta de caderno arrumadinho, como eu, pula linha. Quem gosta de tudo amontoado, não pula.”*

Embora pareça estar dando duas alternativas aos seus alunos, a professora argumenta, dir-se-ia que até de forma autoritária, em favor de um modelo de organização do material escrito, que é o de pular linhas entre as frases. Seu comentário deve-se ao fato de que as crianças, por ainda estarem em fase inicial de alfabetização, escrevem com letras de forma que às vezes ultrapassam os limites da linha do caderno; isto faz com que seus textos, compostos por frases que ficam “grudadas”, se transformem em “amontoados”, como os define a professora, o que dificulta sua leitura.

É importante comentar o efeito dessa fala, impregnada de valores do tipo: “eu” sou organizada, o que é bom, e “vocês” não o são, o que não é adequado para o contexto escolar, primeiramente pela repercussão posterior disto, que foi, de fato, a adoção, por parte da grande maioria dos alunos, do “sistema” de se pular linhas entre as frases, visto que isto é uma “questão de organização”, organização é, entre outras coisas, sinônimo de inteligibilidade e, a professora quer que seja assim; em segundo lugar, pode-se dizer que ela é favorecedora de um processo inferencial por parte dos alunos, que é o de compreender que a expectativa da professora é de que *todos* os alunos pulem linhas em seus textos.

Outro aspecto essencial da relação entre aprendizagem e os mecanismos de atenção é o desenvolvimento da “atenção voluntária”. Citando novamente Luria (1981),

“a atenção voluntária¹ não é de origem biológica, mas sim, um **ato social** e pode ser interpretada como a introdução de fatores que são o produto, **não da maturação**

¹ O uso da palavra “voluntária” está sendo mantida aqui por razões de tradução da obra de Luria, *Fundamentos de Neuropsicologia*, para o português, porém ela não se refere a **desejos** do sujeito, nem a

biológica do organismo, mas sim, de **formas de atividade criadas na criança durante as suas relações com os adultos**, na organização desta complexa regulação da atividade mental seletiva” (grifo meu).

A atenção voluntária poderia ser concebida, então, como um produto mais elaborado, mais “refinado”, dos mecanismos estruturais (orgânicos) de atenção, proporcionado pela interação da criança com os adultos no interior de uma cultura determinada, com valores determinados, incluindo-se também aí o aprendizado escolar. Como nos diz Vygotsky (1989): “Vários estudos mostraram que é precisamente durante o início da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. A atenção, que antes era involuntária, passa a ser voluntária e depende cada vez mais do pensamento da criança (...)”.

reflexos adquiridos em função de treino. A mesma está sendo utilizada com o sentido de **postura ativa** do sujeito frente à aquisição de conhecimento.

2. 3) A MEMÓRIA

O processo de memorização é o terceiro e último processo cognitivo sobre o qual faremos uma apresentação, dada sua importância fundamental à aprendizagem de qualquer conhecimento. A definição de memória a ser utilizada neste trabalho encontra-se também em Luria, Curso de Psicologia Geral (1979, vol.III):

“(...) entendemos por **memória** o *registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior*, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocam tais vestígios.(...) A atividade mnésica [memorização e reprodução do material retido na memória] é uma formação especificamente humana, que não ocorre nos animais. No processo de formação da habilidade ou do reflexo condicionado, provoca-se no animal uma determinada atividade que, ao repetir-se, se conserva, embora só no homem o processo de memorização se torne tarefa especial e a fixação do material na memória bem como o apelo consciente para o passado com a finalidade de memorizar o material aprendido constitui uma forma especial de atividade consciente.”

Tal concepção de memória pressupõe a existência de um processo dinâmico, em que memorizar não é armazenar informações de forma estática, mas organizar e reorganizar as mesmas, com base nos conhecimentos prévios do sujeito; ou seja, à medida em que ele tem

contato com novas informações, sua rede de conhecimentos sofre uma reestruturação, para que estes novos elementos sejam incorporados ao que já se conhece. Isto está bem expresso nas palavras de Vygotsky (1991): “A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num *novο método de unir elementos da experiência passada com o presente*”

(grifo meu).

De fato, se partirmos do pressuposto de que a atividade de memorização não é um processo estático, ela pode ser vista, então, como um “método de arquivamento” das informações com as quais nos deparamos no dia-a-dia, já que a inscrição de determinados dados num mesmo arquivo prevê que estes dados estejam relacionados de alguma maneira; a noção de “arquivamento”, implica, pois, existência de uma memória cuja base de funcionamento seja o estabelecimento de relações.

Porém, definido assim, o processo de memória parece ainda carregar um certo “resquício” de mero armazenamento de conteúdos. Portanto, para melhor explicitar o que se quer dizer com a idéia de arquivo, parece-me interessante trazer à reflexão o que nos diz Maingueneau, em sua obra L'Analyse du Discours (1991): “L'archive n'est pas une profération à laquelle on adjoindrait sa trace mnésique, mais **un mode d'existence spécifique** pour un ensemble d'énoncés” (grifo meu).

As palavras do autor sugerem, pois, uma noção de memória como um processo que não é, em si, um arquivamento de informações que se interrelacionam, mas sim, que o arquivo é sua forma de existência por excelência. Em outras palavras, a memória é um processo que se dá necessariamente por relações, por processos inferenciais.

Partindo, então, da noção de arquivo como “modo de existência” da memória, pode-se formular a hipótese de que as práticas pedagógicas que obterão sucesso em mobilizar tal processo cognitivo são exatamente aquelas em que se propõe o estabelecimento de relações (de tipo associativo, analógico, etc.), pois elas estarão “exercitando” um funcionamento que já é próprio da memória. E, a atividade de relacionar, por sua vez, está diretamente ligada à questão da construção de sentido, pois, o que é atribuir sentido, senão reconhecer a “multissignificação dos enlaces que se encontram na palavra (...). Por trás de cada palavra, está, obrigatoriamente, um sistema de enlaces sonoros, situacionais e conceituais”, como propõe Luria (1986: p.80).

Todavia, a questão do reconhecimento de sentido não se restringe ao âmbito da tarefa escolar; ela é experienciada pelo sujeito em todos os aspectos de sua vida. É característico de nossa experiência cultural o uso das mais variadas associações para memorizar todo o tipo de dado, porém, como afirma Vygotsky (1991), “mesmo essas operações relativamente simples, como atar nós e marcar um pedaço de madeira com a finalidade de auxiliares mnemônicos, modificam a estrutura psicológica do processo de memória. Elas estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de *signos*. Essa incorporação, característica dos seres humanos, tem o significado de uma forma inteiramente nova de comportamento.”

Para finalizar estas considerações sobre a memória, cito uma frase, ensinada na 1ª série aos alunos que acompanhei, para que eles lembrassem de que a letra “m” só deve ser usada antes das letras “p” e “b”; a mesma é representativa do uso de associações para

facilitar a memorização, tal como os exemplos mencionados acima: “*Mamãe só sai com o papai e com o bebê*”. Nesta frase, que acaba por se transformar numa expressão fixa a ser lembrada pelas crianças sempre que estiverem em dúvida em relação ao uso de “m” ou “n” na escrita, o conhecimento advindo daquilo que Luria chama de mundo objetal - a noção de família - é utilizado como subsídio para a inferência acerca de processos que convocam relações de relações, ou seja, um conhecimento abstrato.

Poder-se-ia argumentar, no entanto, que a própria noção de família é um conceito que envolve relações que transcendem o mundo dos objetos físicos e portanto, encontra-se já num plano abstrato; porém, parece-nos razoável sugerir graus diferentes de abstração entre a noção de família, que é um conceito que permeia nossa vida diária desde o momento do nascimento e a noção de uso convencional de letras na escrita, que é um conhecimento arbitrário, introduzido pela aprendizagem formal, escolar.

3) OS PROCESSOS COGNITIVOS E A APRENDIZAGEM DE ESCRITA E LEITURA

De acordo com o que foi esboçado na introdução deste trabalho, o que pretendemos apresentar são aspectos dos processos cognitivos de percepção, memória e atenção, relacionados ao processo de aprendizagem de leitura e escrita, envolvidos ou não nas práticas pedagógicas que observei ao longo de meu estágio.

É importante notar, no entanto, que não se pretende dizer que a tarefa escolar, elemento do meio externo à criança, gera, ou provoca, um desenvolvimento cognitivo interno à mesma; a tarefa escolar, incluída no âmbito de uma prática pedagógica determinada, é um *meio* através do qual os processos cognitivos superiores podem ser mobilizados. E, ao serem mobilizados, estes processos acabam então por se desenvolver dentro das “leis básicas da evolução psicológica”, como afirma Vygotsky (1991):

“A criança não deduz, de forma súbita e irrevogável, a relação entre o signo e o método de usá-lo. Tampouco ela desenvolve intuitivamente uma atitude abstrata, originada, por assim dizer, ‘das profundezas da mente da própria criança.’ (...) Observamos que as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. *Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos*; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-

se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas” (grifo meu).

O mesmo autor, em sua obra Pensamento e Linguagem (1989), interrelaciona os três processos cognitivos - percepção, atenção e memória - ao discutir a formação de conceitos na criança, dizendo: “ O estágio das funções indiferenciadas na infância é seguido pela diferenciação e pelo desenvolvimento da percepção no início da infância, e pelo desenvolvimento da memória na criança em idade pré-escolar, para mencionar apenas os aspectos mais importantes do desenvolvimento mental em cada idade. A atenção, que corresponde à estruturação do que é percebido e lembrado, participa desse desenvolvimento”.

Sendo assim, o objetivo central ao discutir as atividades de leitura e escrita que observei em sala de aula será mostrar em que medida elas podem promover **mudanças qualitativas** nos processos cognitivos acima citados, ou seja, em que medida a tarefa escolar pode mobilizar e refinar tais processos que, embora presentes e em pleno funcionamento numa criança normal, em idade escolar, não são subsídios suficientes à alfabetização, enquanto mero substrato biológico que matura; sua existência por si só não pode ser tomada como fator determinante do processo de aprendizagem, como bem observa novamente Vygotsky (op. cit: p.81), ao criticar a idéia de que a maturação necessariamente precede todo e qualquer tipo de aprendizagem:

“A educação é vista como um tipo de superestrutura erigida sobre a maturação; ou, para mudarmos de metáfora, a educação se relaciona com o desenvolvimento da mesma

forma que o consumo se relaciona com a produção. Admite-se portanto, a existência de uma relação unilateral: a aprendizagem depende do desenvolvimento, mas o curso do desenvolvimento não é afetado pela aprendizagem.”

Uma situação por mim registrada, ainda no início da primeira série, causou-me um certo impacto e levou-me a refletir exatamente sobre esta questão.

A Páscoa seria o assunto da aula na qual encontrava-me presente. A professora faz algumas perguntas sobre este assunto, anuncia que vai ler para as crianças um livro sobre ele e inicia a atividade falando o nome da autora e do ilustrador da obra em questão. Depois, mostra as ilustrações aos alunos, pede que eles sugiram o que pode estar acontecendo em cada uma delas, escreve as sugestões na lousa e diz que eles vão realizar uma *paráfrase* do texto a ser lido.

O fato de a professora usar a palavra “paráfrase” ao falar com crianças de primeira série, causou-me um certo espanto, por duas razões: primeiramente, por introduzir uma metalinguagem que não faz sentido para a criança e é desnecessária neste momento inicial da alfabetização; em segundo lugar, pela simplificação supostamente “didática” da definição de paráfrase - “*paráfrase é contar a história que leu*” - o que acaba por banalizar o conceito.

A assim chamada atividade de “parafrasear” o texto perde, então, seu caráter de paráfrase, visto que esta não se restringe a contar um fato ou história de outra maneira, com outras palavras; parafrasear um texto envolve noções complexas, tais como a de equivalência semântica, por exemplo, e a escola, ao definir o conceito da maneira como o

fez, deixa de considerar esta questão central quanto ao sentido. Seria preferível que a professora dissesse aos alunos: “vou ler um texto e vocês vão contar por escrito a história que li.”

Cabe, pois, fazer uma crítica ao “excesso teórico” da escola, que, ao introduzir uma metalinguagem sem explicá-la devidamente, banaliza um conceito e se equivoca ao acreditar que a prática educacional avança em função de um mero uso lexical sofisticado.

E, já que estamos tentando discutir fatores favorecedores de mudanças qualitativas no conhecimento da criança, a partir do momento em que ela inicia a aprendizagem escolar, algumas questões vêm à tona neste momento: em que medida a mera enunciação de um conceito inova a prática pedagógica, introduzindo uma metalinguagem extemporânea e definida de forma inadequada, simplista? O uso de um léxico teoricamente especializado transforma a tarefa a ser realizada?

De acordo com as bases teóricas deste trabalho, o contato com a leitura e a produção de textos certamente transformam, em termos da qualidade e complexidade das relações entre os processos cognitivos, a cognição do sujeito, tal como afirma Luria (1987: p.171): “A linguagem escrita é o instrumento essencial para os processos do pensamento, incluindo, por um lado, operações conscientes com categorias verbais, transcorre mais lentamente do que a oral; permitindo, por outro lado, retornar ao já escrito, garante o controle consciente sobre as operações que se realizam. Tudo isso faz da linguagem escrita um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento.”

Sendo assim, não se pretende negar a validade de uma tarefa como a de recontagem de textos, visto que sua realização também fundamenta-se na mobilização de processos

cognitivos que trazem à tona focos de percepção e atenção diferenciados, já que os elementos e informações percebidos da história original podem ser diferentes, ou então, os mesmos elementos podem ser percebidos, porém diferentemente; a mesma história pode ser contada de pontos de vista diversos, assim como os processos de memorização podem seguir trajetos distintos, dada a eleição de determinados detalhes em detrimento de outros, ou seja, o sujeito organiza por escrito a história que ouviu, na medida em que pôde estabelecer relações que lhe conferem sentido.

Convém ressaltar que esta atividade, entretanto, não pode se esgotar no “escrever por escrever”. Tanto a realização de uma paráfrase quanto a recontagem de uma história requerem que se mantenha a lógica do texto que lhes serviu de base. Neste sentido, tais atividades são importantes para o desenvolvimento cognitivo, porque o sujeito, frente à necessidade de manter-se fiel àquilo que leu ou ouviu, não pode inserir qualquer informação em seu texto, ele deve elaborar a noção de que certas coisas podem e devem ser ditas, outras são impróprias e, ao serem incluídas na paráfrase ou recontagem, podem ocasionar problemas de coerência. Obviamente, as diferenças subjetivas relativas ao modo de contar aparecem, porém este “modo” de contar refere-se a um conjunto de possibilidades que a escrita oferece para a organização do material escrito, além da existência de estilos de escrita diferentes, que não interferem na lógica da história a ser recontada.

O que se poderá verificar em exemplos como os que seguem abaixo é que as crianças que observei realizam, sim, atividades de produção de texto, com base na leitura de uma história. Porém, o que fica evidente nos dados é que, primeiramente, esta atividade não é nada além de uma *recontagem* da história ouvida; além disso, chama a atenção o fato de

que a instrução dada - escrever um texto com base naquilo que foi ouvido - não é suficientemente clara para evitar confusões entre uma proposta de recontagem da história, e o uso desta como tema para se elaborar outra.

São representativos desta afirmação os textos abaixo, produzidos por alunos da primeira série, após ouvirem a leitura do livro O dia em que o mar parou, cujo tema é a poluição do mar. Eles podem ser tomados como exemplos do processo de reorganização de informações que ocorre na recontagem de uma história, pois, como poderá ser percebido, todos tratam de um tema comum - a poluição do mar - porém, a introdução de elementos apreendidos do texto original é distinta em cada uma das três narrativas.

Os personagens principais desta história são animais marinhos, que reclamam do excesso de sujeira jogada na água pelas pessoas que freqüentam as praias. O rei do mar, seu Omar, decide então, que todos devem parar suas atividades diárias e “descansar” por alguns dias, o que torna o mar silencioso e feio. Isto causa problemas aos pescadores, que não têm o que pescar; aos turistas, que não encontram conchas e nem gostam do mar sem ondas; enfim, a rotina das cidades praianas altera-se radicalmente, até que as pessoas percebem que “cansaram” o mar com tanta sujeira e resolvem promover uma campanha para não se jogar mais lixo nele.

(I) **“Não se joga lixo no mar”**

Era uma vez um mar muito limpo e aí num certo dia os homens começaram a jogar lixo no mar.

Ai todo mundo não foi mais no mar.

Um dia foi um homem lá pra limpar o mar.

Num dia o mar ficou limpo denovo e foram felizes para sempre

fim

(II) **“O dia queo mar epoloiu”**

O mar estava tão epoloido, que aqueles que morava lá no mar, não estavam aguentando mais o cheiro daqueles bagulhos entam o seu omar falou:

- Não podemos deixar assim! temos que limpar o mar imteirinho! vamos fazer uma reunião! seu omar falou.

Todos comcordaram, emtam o mar todo foi na reunião, e decidiram que o mar parasse, emtam o mar parou.

Lá em sima na praia, todos ficaram asustados, os pais esperamdo as ondas para surfar, os pescadores esperamdo os pexes para pescar e os filhos as conchas para brincar com elas.

Emtam os prefeitos falouram:

- Cera que é as sugeiras que nos! jogamos.

- Acho que é.

As mulheres com fome, filhos tambem, emtam eles não fiseram nada emtam os mares levantarão a sugeiras para cima e voutou tudo al normal

(III) **“O o dia que o mar parou”**

Era uma vez uma praia que tinha um mar.

Dentro do mar vivia sereias e peixes.

Um dia a sereia Pricila foi até a margem do mar e falol aos visitamtes _

Não jogarem lixio na terra que as ondas trais sem querer o lixo para o mar.

Um dia a comcha Maria falol

- Nos temos que descançar um polco que fas tempo que a gente não descança.

Quando os visitantes forão pescar eles estranharão que os peixes não tinham mordido as minhocas.

Até que um dia os peixes acordarão e as sereias também.

o mar voltou ao normal como antes.

E ficaram felizes

e

fim

(IV) **“Os pescadores mal”**

Era uma vez 8 pescadores que eram muito, maudosos que estavam acabando com os peixes do mar um dia o dono, do mar e a sua esposa fizeram uma, reuniram com os peixes do mar que não subiram na flor da água e as conxinhas não ir para a prancha e as ondas e as ondinhas não ir para a prancha apesar de maldade delas e o povo veio reclamando com os meus filhos e a raia falando só chove anjo em mim agora vamos para as suas casas passou 131 dias e depois desistiram de férias vamos trabalhar e os pescadores pegaram bastante peixe mais os 8 pescadores mal não pegaram nenhum peixe e continuou assim e o pescador ficaram felizes para sempre e os peixes também e as plantas do mar.

Uma primeira observação a ser feita sobre os textos acima é de que eles podem ser tomados como representativos da concepção neuropsicológica que norteia este trabalho, a qual defende a ideia de que só percebemos e memorizamos determinadas informações, porque nelas se reconhece algum sentido. Ou seja, embora todos os textos guardem um tema comum - a poluição do mar - eles também revelam diferentes percepções e seleção dos elementos do texto original, bem como uma organização própria destes em cada recontagem, o que nos leva a concluir que as diferenças entre os textos produzidos

demonstram a não homogeneidade de interpretações acerca daquilo que é relevante para cada sujeito, em relação ao tema da história. Existem algumas particularidades nesses textos, entretanto, que merecem ser comentadas. Note-se que a primeira recontagem é, basicamente, um resumo daquilo que foi ouvido; somente a idéia principal é explorada. Já o segundo texto contém falas de personagens e até uma informação que não provém do texto original, aquela de que “os pais estavam esperando as ondas para surfar”, o que mostra que aquilo que foi ouvido inscreve-se num “arquivo” de conhecimentos sobre o que se faz na praia, de onde se origina o comentário a respeito do surfe. Quanto ao terceiro texto, pode-se dizer que ele difere do segundo no que se refere a alguns elementos selecionados da história original, porém apresenta também semelhanças em relação a este, tanto na característica de introdução do discurso direto, quanto na inclusão de uma informação que não provém daquilo que foi lido pela professora; a sereia Pricila é personagem do desenho animado “A Pequena Sereia”, de Walt Disney e relaciona-se com o tema “mar”. Por fim, a quarta e última recontagem é a que causa um certo estranhamento, porque existem nela elementos que não têm relação alguma com o sentido da história, sendo que o mais evidente deles refere-se aos “pescadores mal”.

Se refletirmos sobre esses textos do ponto de vista neuropsicológico, retornaremos à questão da percepção e seleção de dados relevantes, bem como da existência de uma memória em constante processo de estabelecimento de relações, ou seja, é o contexto de animais marinhos que faz com que a autora do texto (III) introduza nele a história da Pequena Sereia, assim como o surfe também é um esporte que se pratica no mar e os

pescadores do texto (IV), mesmo sendo maus, estão igualmente ligados ao ambiente marítimo.

Há que se ressaltar, no entanto, que embora o estabelecimento de relações seja a base de funcionamento dos processos cognitivos, isso não necessariamente significa que toda e qualquer relação possa ser estabelecida pelo sujeito. Além disso, dada a natureza da tarefa que deveria ser realizada - recontar a história lida - restringem-se as possibilidades de informações que podem ser incluídas nos textos.

Convém notar, então, a impropriedade da inclusão de certas informações nos textos (II), (III) e (IV), a respeito do surfe, da sereia Pricila e dos “pescadores mal”, pois, ainda que tais informações não sejam incoerentes no âmbito do *tema* da história, como já foi mencionado, elas não fazem parte daquilo que foi ouvido e a tarefa a ser realizada previa que as crianças recontassem a história lida pela professora e não criassem uma nova história, tendo como pano de fundo a poluição do mar e animais marinhos.

Por um lado, então, pode-se reconhecer nas produções acima um “viés” comum, o que mostra a existência de versões diferentes de uma mesma história; no entanto, os textos também demonstram que as crianças ainda não sabem o que podem, e o que não podem escrever, ao *recontarem* uma história; elas não sabem que a configuração textual - recontagem - segue uma determinada organização. Em função deste desconhecimento, ocorre nos textos a mistura de informações provenientes da leitura da professora, com conhecimentos provenientes das vivências e/ou leituras pessoais, o que acaba por modificar a história original e repercute, conseqüentemente, na coerência de seus textos.

Sendo assim, é pertinente chamar atenção para a importância e a necessidade de se tornar explícito para a criança, desde o início da alfabetização, o fato de que há limites para o que se pode e o que se deve dizer quando se vai *recontar* uma história, ou seja, existem regras a serem seguidas para se realizar esta atividade específica, que difere da escrita de um texto produzido sob outras condições. Logo, mesmo que os sujeitos tenham percepções diferentes e selecionem informações de maneiras distintas, assim como também organizam as mesmas de forma particular a cada um, isto não justifica a inclusão ocasional de novos dados, se a tarefa em questão é *recontar* uma história, tal como foi ouvida.

E, visto que a tarefa é recontar uma história e não escrever um texto com base em um tema geral, a prática pedagógica deve fazer esta diferenciação, para que os alunos produzam tipos de textos inscritos em configurações textuais variadas; senão, o perigo de “escrever por escrever” é grande. O produto desta tarefa foram textos que reproduzem, ou não, a história do livro e isto deve ser discutido com a criança, para que ela possa perceber a diferença entre recontar algo fielmente e produzir uma história nova, a partir de um tema.

Aliada à explicitação desta diferença, por sua vez, deve haver um retorno ao texto escrito, criando-se assim, no uso efetivo da linguagem escrita, a oportunidade de “estabelecer a compreensão de que correções e mudanças são necessárias, não apenas porque o aluno está aprendendo mas porque estratégias de ajustamento fazem parte do próprio processo e são típicas da própria produção adulta” (De Góes et. al., 1992: p.63).

É importante notar, mais uma vez, que a possibilidade de realização de tarefas como a recontagem de histórias, por exemplo, não é consequência exclusiva da ação de um “aparato” cognitivo plenamente desenvolvido. Partimos, certamente, do pressuposto de que

o desenvolvimento psiconeurológico e as “boas condições de funcionamento” dos processos cognitivos superiores são pré-requisitos para uma aprendizagem normal. Porém, com base no que observei em relação ao desempenho dos alunos que acompanhei, parece-me razoável supor ser produtivo, em termos de ensino/aprendizagem, “desafiar” o desenvolvimento da criança, ao invés de tomá-lo como uma barreira para a aquisição de novos conhecimentos.

Em outras palavras, o que se pretende salientar com este trabalho de discussão das práticas pedagógicas é a idéia de Vygotsky, de que nosso desenvolvimento orgânico e psicológico não ocorre somente no âmbito de um processo interno de maturação, mas também num processo deflagrado pelo meio externo, quando mobilizado para fornecer subsídios cognitivos ao sujeito que se encontra face à resolução de problemas e/ou elaboração de novos conhecimentos.

No entanto, o produto desse processo deflagrado pelo meio externo, quando da resolução de problemas e realização de atividades reflexivas e inferenciais, por exemplo, não depende exclusivamente do raciocínio da criança, que pode levá-la, por vezes, a conclusões erradas. Neste momento, o papel do adulto mediador - no caso da sala de aula, o professor - é o de produzir com os alunos um conhecimento acerca da linguagem escrita, a partir do qual eles próprios fazem inferências e produzem sentido. Ou ainda, de acordo com o que propõe Geraldí, acerca da “relativização” da assimetria própria do discurso ensino-aprendizagem (1991: p.159): “(...) As contribuições do professor, tão contribuições quanto as dos alunos, serão, dependendo do tópico, maiores ou menores. Não lhe cabe “esconder” ou “sonegar” informações de que disponha, sob pena de continuar a se anular como sujeito.

Sua atitude, no entanto, em relação ao conhecimento, é que muda: as respostas que conhece, por sua formação (que não é apenas escolar, mas que está sempre se dando na vida que se leva) são respostas e não verdades a serem “incorporadas” pelos alunos e por ele próprio.”

3.1) A LÍNGUA ESCRITA

A atividade de escrever apresenta uma série de novidades e/ou descobertas para a criança, por basear-se num sistema de signos arbitrários e convencionalizados. Vygotsky (1989) afirma que tais novidades e descobertas são decorrentes do fato de que “a escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração.”

Do ponto de vista neuropsicológico, a realização de tal atividade simbólica requer, por um lado, um nível adequado de alerta e por outro, que o sujeito desenvolva a capacidade de dirigir a ela seus processos cognitivos, como atenção, percepção e memória. Isto significa que, ao iniciar a aprendizagem escolar, a criança desenvolve, entre outras coisas, a capacidade de centrar sua atenção numa determinada atividade para não se deixar perturbar constantemente por estímulos distrativos do meio externo.

A capacidade de direcionamento dos processos cognitivos, não é, entretanto, fruto exclusivo de maturação neurológica, ou resultado da exposição da criança às tarefas escolares, visto que, ao entrar na escola, ela já traz consigo uma série de conhecimentos elaborados sobre certas atividades intelectuais, como afirma Vygotsky (1989): “(...) A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias

operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética (...).”

Porém, ainda que a tarefa em si não determine a *elaboração* dessas noções, ela desempenha um papel importante no desenvolvimento dos processos de percepção, atenção e memória. Tal afirmação parte do princípio de que os processos referidos acima são desenvolvidos, sofrendo transformações qualitativas, à medida em que são mobilizados em atividades de abstração e reflexão, tal como a realização de inferências, por exemplo. E, vislumbrando já as considerações que pretendemos fazer sobre a prática pedagógica, é importante comentar que é o tipo de tarefa proposta pela escola que faz, ou não, sentido, que envolve, ou não o sujeito, que oferece, enfim, condições para o desenvolvimento orientado para relações complexas entre os vários processos cognitivos.

Portanto, quando se fala em *distração* no contexto de sala de aula, é fundamental que se considere a relação existente entre a mobilização e manutenção dos processos cognitivos e o envolvimento² da criança com a tarefa que está realizando, pois o sujeito não se engaja na realização de qualquer atividade, somente porque desenvolveu um hábito ou porque recebeu instrução para tal, mas sim, porque reconhece algum *sentido* na realização de uma determinada atividade.

Novamente, são importantes as palavras de Vygotsky (1991):

² Novamente, convém ressaltar que o termo “envolvimento” não pressupõe necessariamente uma relação emocional prazerosa, mas sim uma relação na qual o sujeito reconhece algum valor social, cultural ou até pessoal.

“A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite. (...) a escrita é ensinada (na maioria das escolas), como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. (...) a escrita deve ser relevante à vida...(...) a escrita deve ter significado para as crianças...”

A passagem citada traduz a questão do valor que as atividades simbólicas de leitura e escrita devem adquirir para que seu ensino seja viável. No entanto, o que se quer dizer com atividades significativas no contexto escolar, como a leitura de um texto, por exemplo? Acredito ser importante neste momento, trazer à reflexão as palavras de Geraldi (1990: p.179), quando o autor critica as relações interlocutivas que, via de regra, se estabelecem a propósito da leitura de textos, em sala de aula: “Não se trata, pois, de textos buscados por sujeitos que, querendo aprender, vão a eles cheios de perguntas próprias. E mais uma vez o que poderia ser uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, (...) produz-se o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos.”

Portanto, o que se pode finalmente dizer de uma atividade significativa de leitura e escrita? Assumimos que significativas são aquelas atividades que nos levam à elaboração de conhecimentos, porque “(...) lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (Geraldi, op.cit.: p.171). Desprovidas desse caráter significativo, as atividades de leitura e escrita reduzem-se, de fato, a processos de

decodificação e treino de habilidades motoras, através dos quais privilegia-se somente o estímulo de operações mentais.

Passando agora a aspectos específicos do funcionamento da língua escrita, pretendemos abordar a questão da interlocução por meio do texto escrito, tentando estabelecer uma relação entre seu interlocutor - leitor virtual, distante, temporal e espacialmente do autor - e os processos de percepção, atenção e memorização. Para iniciar tal reflexão, creio serem pertinentes as palavras de Geraldi (1990: p.160):

“Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade), é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).”

A produção de um texto escrito envolve, pois, uma complexidade muito maior do que simplesmente “colocar a fala em palavras”. E, a criança que está iniciando seu processo de alfabetização, mesmo que já tenha tido contato com a língua escrita, não elaborou ainda um conhecimento sistemático acerca das noções expressas pelos itens referidos, porque este é resultado de um aprendizado formal e não faz parte da citada “pré-história” da aprendizagem escolar da criança. Além disso, os caminhos percorridos pelas crianças rumo

ao domínio dessas noções não ocorre de maneira homogênea, ou seja, ele vai se dar através das relações que cada sujeito estabelece com a língua escrita ao longo da alfabetização.

As palavras de Geraldi também são pertinentes para abordar a questão da língua escrita do ponto de vista neuropsicológico assumido neste trabalho, no sentido de apontar para o fato de que o processo de aprendizagem da escrita, assim como de qualquer outro conhecimento, varia entre os sujeitos.

Tomemos o item (b) acima, por exemplo: **“Ter uma razão para dizer o que se tem a dizer”**; o que é percebido como “razão para dizer”, bem como “o que se tem a dizer” são aspectos relacionados às experiências sociais, culturais, pessoais e interpessoais de cada sujeito. Portanto, se partirmos do pressuposto de que existe, de fato, uma razão para se escrever algo, esta razão, ou motivação, certamente não é mesma para todos. O mesmo acontece com “o que se tem a dizer”, pois, ainda que se determine, em sala de aula, um assunto para a elaboração de um texto, aquilo que se tem a dizer a respeito deste assunto é permeado pelas experiências e vivências de cada sujeito com o próprio tema.

A produção escrita é um dos lugares, por excelência, da materialização das diferenças individuais, visto que, ao escrever um texto, o sujeito mobiliza conhecimentos que lhe são particulares; as informações que ele percebe e seleciona como relevantes ao desenvolvimento de um dado tema não são aleatórias e sim, aquelas que lhe conferem algum sentido, ou seja, a existência de conhecimentos que variam de sujeito para sujeito resultam em razões e motivações diferentes para se dizer o que se diz.

Portanto, quando refletimos sobre o ensino/aprendizagem de língua escrita, é fundamental levar-se em consideração o fato de que os processos de aquisição, ou

elaboração de conhecimentos, não são homogêneos e uniformes. A forma escrita à qual temos acesso - em nosso caso, textos de crianças em fase de alfabetização - revelam exatamente isso: a existência de percepções, focos de atenção e memórias diferentes, trazidas à tona através da diversidade de hipóteses que se formulam, à medida que se tenta conhecer um novo objeto.

Feitas essas considerações, cabe retornar ao fato de que escrever não é transcrever a fala em símbolos gráficos, concepção ainda muito freqüente em relação à alfabetização. Cabe à escola mostrar as características da língua escrita que a diferenciam da fala, na qual a relação com o interlocutor é face a face, tal como afirma Corrêa (1994: p.63), ao dizer que o texto falado tem uma “construção coletiva”, cuja coesão é assegurada por fatores situacionais (que incluem gestos e expressões faciais).

Logo, quando a criança representa, na escrita, o modo como relata quando fala, isto pode ser interpretado como marca de um processo de aprendizagem de noções que envolvem “a dimensão coletiva também na construção do texto escrito: autor (ainda no movimento de configuração formal que antecipa) e leitor (já no movimento de recepção que recupera)” (Abaurre, 1991:p.78; apud Corrêa, 1994: p.63).

Em suma, a noção de interlocutor do texto escrito não se desenvolve naturalmente, como se isso fosse um conceito do qual o sujeito se apropria, ou mesmo algo intrínseco à própria tarefa de escritura; ele elabora o conhecimento acerca da existência deste leitor - com quem o autor deve “trabalhar coletivamente” no momento da escritura - ao longo de seu processo de alfabetização.

Sendo assim, o alfabetizando que, ao escrever um texto, omite certas informações e explicações, alterna a pessoa do narrador (geralmente as alternâncias ocorrem entre a 1ª e 3ª pessoa do singular), oscila de um cenário a outro, retira e/ou acrescenta personagens indevidamente à história que está escrevendo, está inserindo, ou retirando fatores que comprometem a compreensão do texto pelo leitor.

Uma das atividades de escrita que registrei em meu diário de classe e que exemplifica essas situações de comprometimento da compreensão do texto pelo leitor tinha como instrução o seguinte enunciado: ***“Imagine-se um peixinho e conte uma aventura acontecida com você”***. Ainda que esta atividade tenha sido proposta já na segunda série, o que se constatou nos textos foi uma grande dificuldade em se relatar a história em primeira pessoa e, sobretudo, manter a pessoa do narrador, o que resultou em textos confusos, de difícil leitura, pois não se sabia exatamente, quem estava narrando a história.

Apesar de não ter cópias desses textos para transcrever neste trabalho, baseio-me nas anotações que fiz após a leitura dos mesmos para dizer que os alunos misturaram primeira e terceira pessoa no mesmo texto freqüentemente, ora imaginando-se na posição de peixe, ora relatando a aventura de um peixe qualquer, como observadores externos, sem um conhecimento formal que pudesse garantir a coexistência de várias posições enunciativas num mesmo texto. Tais oscilações de pessoa do narrador, por sua vez, podem até nos levar a crer que a dificuldade da tarefa residia na auto-representação da criança como um peixe; porém, do ponto de vista lingüístico, elas demonstram estar num momento do processo de alfabetização em que o leitor imaginado ainda não é um ponto de referência para a

para a criança/autor, na construção de seu texto e, por este motivo, ela não “percebe” que a alternância pode prejudicar a compreensão daquele que lê.

Essas considerações nos fazem retomar a questão do desenvolvimento sócio-histórico da escrita. A criança somente “prestará atenção” à existência desse interlocutor representado, e voltará seus processos cognitivos à elaboração de um conhecimento acerca de como deve ser estruturado o texto escrito, para que ele seja portador de sentido àquele que o lê, a partir do momento em que lhe for explicitada esta característica funcional da linguagem escrita, que é a de que o texto necessariamente prevê um leitor. E, além da explicitação desta característica, a criança precisa, sobretudo, vivenciá-la na própria experiência de produção de seus textos; do contrário, a mera enunciação de regras sobre o funcionamento da escrita não modificará o uso que a criança faz dela.

Outro aspecto importante dos momentos iniciais da alfabetização, que também pode ser analisado à luz da discussão sobre o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores, tais como percepção, atenção e memória e sua relação com a aprendizagem da língua escrita, refere-se a certos dados encontrados nas produções infantis, que são, via de regra, interpretados como “erros” de escrita.

Para melhor especificar de quais “erros” estamos tratando aqui, lembremos que é muito freqüente, principalmente no início do processo de alfabetização, que as crianças, ao escreverem, omitam palavras e idéias, ou, ao contrário, repitam várias vezes as mesmas palavras e as mesmas idéias, ao longo de seu texto.

Uma das possibilidades explicativas para a omissão de palavras ou mesmo de idéias, seria imaginar que as crianças, no momento de produção de um texto em sala de aula,

podem se deixar influenciar por muitos estímulos distrativos (conversas paralelas, objetos que caem no chão, pessoas avistadas através da janela, etc.) e abandonam sua atividade por alguns instantes, o que acarreta a perda de concentração e uma quebra na continuidade do produção. Minha hipótese é de que, no momento de retomada da produção, palavras necessárias à compreensão são omitidas e/ou até mesmo, idéias novas são inseridas no texto.

É claro que não se espera de crianças em idade escolar uma postura de “robôs” em sala de aula (mesmo porque nem adultos se comportam assim...), mas existe um certo limite para esta distração, limite este vinculado, sobretudo, à motivação da criança em relação à atividade que deve realizar. Mais uma vez, faz-se necessário, pois, abordar a questão da maneira como é conduzida a realização da tarefa escolar, para depois se pensar em *limites* para a distração.

E, já que estamos falando de distração, analisemos então a situação de sala de aula que relato a seguir.

A professora da 1^a série começa a contar para os alunos uma história sobre uns passarinhos que ela havia visto naquela manhã. Eles passam então a assobiar, imitando passarinhos. Estes assobios, porém, extrapolam uma mera reprodução do canto dos passarinhos e são imediatamente seguidos de conversas, risadas, brincadeiras. A professora (P.), irritada com o desinteresse e a distração, pergunta à classe:

(P.)- *“Essa aula tá chata? Vocês não estão gostando??”*

Este exemplo é interessante porque mostra uma incompatibilidade de motivações entre a professora e os alunos, que, por meio de brincadeiras e conversas, acabam por interromper a narração de sua história. Sendo assim, a questão que se coloca neste momento refere-se ao “comportamento distrativo” das crianças: elas estão somente distraídas, dispersas, ou, ao contrário, estão desinteressadas porque, ao prestarem atenção à história, perceberam que o tema não lhes interessava e utilizaram-se, então, das brincadeiras e barulhos como estratégia para se recusarem a escutar aquilo que a professora está contando?

A indagação da professora é propícia no sentido de que ela coloca em questão seu próprio procedimento e, diante da insatisfação dos alunos, muda de atividade. É importante notar que não se pretende argumentar aqui que o professor nunca determine que uma atividade se realize, independentemente da vontade de seus alunos, mas sim, que existem momentos na prática de sala de aula em que é possível, e até necessário, uma “negociação” da relevância da tarefa que se pretende realizar.

Essa negociação, por sua vez, pode ter resultados positivos posteriormente. Imaginemos, por exemplo, que a professora insistisse na narração dessa história e, após terminá-la, solicitasse aos alunos a elaboração de um texto escrito sobre aquilo que ela havia relatado. Penso ser legítimo supor que, tanto a situação de produção, quanto o próprio resultado desta atividade de escrita, seriam marcados pela mesma “distração” que caracterizou o momento em que a professora tentou narrar sua história, ou seja, o desinteresse das crianças em relação ao tema seria refletido, conseqüentemente, na qualidade dos textos produzidos.

É interessante contrapor ao exemplo acima, outra situação observada, em que as crianças se engajaram completamente na atividade proposta, visto que reconheceram nela algum sentido. O tema da discussão da aula de português daquele dia seria um livro chamado Histórias de Fantomas. Porém, antes de iniciar a leitura do livro e a discussão do texto, a professora pede aos alunos que elaborem, juntamente com ela, uma lista dos seus medos. Frente à participação ativa das crianças, pôde-se constatar que o tema foi prontamente reconhecido como de interesse geral, interesse este que propiciou a emergência de raciocínios e considerações interessantes, tais como:

(J.)³ - “Eu vi um monte de visão” (referindo-se a um filme a que havia assistido e do qual não havia gostado).

(J.)- “Eu tenho medo de dormir sozinha”, ao que um colega responde:

(A.)- “Acho que a minha mãe também deve ter, pois ela dorme sempre com o meu pai!”.

Alguém fala que tem medo de escuro e outra criança responde:

(B.)- “Eu só tenho medo de luz apagada!”

Muitos alunos, ao contrário, insistiam em afirmar e repetir que não têm medo de nada, ou seja, de qualquer maneira, a proposta de falar dos próprios medos engajou os alunos numa discussão que trouxe à tona conhecimentos distintos, demonstrados na associação entre o texto em questão e um filme, em que se relacionou visões a fantasmas; no trabalho inferencial interessante, e eventualmente de caráter lúdico, de supor que a mãe dorme com

³ Como muitos alunos falavam ao mesmo tempo nessa situação, verifiquei em meu diário de classe que as falas não estavam registradas com os nomes de quem as havia pronunciado, à exceção das de Julia (representada por (J.) nos enunciados). Os outros alunos que se manifestaram estão marcados com as letras “A” e “B”.

o pai porque tem medo de dormir sozinha; no comentário acerca da noção de escuro, que, para aquela criança, não necessariamente é sinônima de ausência de luz. Enfim, este foi um momento produtivo de adesão dos alunos ao tema, bem como de um trabalho que requer a participação ativa do sujeito, e que envolve conhecimentos que se interrelacionam.

A participação maciça dos alunos na discussão oral, por sua vez, foi fundamental à produção escrita posterior (a primeira delas seria escrever, numa folha de papel, os nomes dos colegas que tinham o mesmo medo, seguido da produção de um texto sobre “medos e fantasmas”), visto que o reconhecimento de sentido naquela discussão acabou por fazer com que a atividade de escrita sobre o tema representasse uma proposta para a qual a criança estava motivada. Ou seja, a mobilização que as crianças tiveram em relação ao tema, via oralidade, foi transposta para a escrita, pois se tratava ali de fatos que mereciam ser contados, do ponto de vista dos alunos.

Retornando agora à questão das chamadas repetições de palavras nas produções escritas de alfabetizandos, pode-se supor que a criança ainda não está familiarizada com os vários recursos que a escrita oferece para se dizer a mesma coisa, ou melhor, ela ainda não elaborou o conhecimento de que as repetições são estratégias legítimas na interação oral, porém não na produção de textos escritos em que estão sendo iniciados. Obviamente, as repetições de palavras, ou de frases inteiras, podem também ser estratégias legítimas na elaboração de um texto escrito, como o poema ou até o texto dissertativo, por exemplo; porém, as repetições utilizadas como estratégias discursivas são planejadas e advêm de um conhecimento formal sofisticado do uso dos recursos lingüísticos, que uma criança em início de idade escolar ainda não tem.

Esse é mais um conhecimento que deve ser ensinado na escola e que não “surge” espontaneamente na criança, a partir de mera exposição à escrita. Portanto, se ela não focaliza sua atenção neste aspecto global de coesão⁴ textual, não é porque tem *problemas* em relação à coesão, mas sim, porque sua atenção e sua percepção não estão de fato voltadas para um uso muito específico das repetições no texto escrito.

Bastos (1994), ao analisar narrativas escritas de alunos da segunda série do segundo grau, depara-se também com muitas repetições de palavras e idéias nos textos que coletou para sua pesquisa, porém vincula a ocorrência das mesmas à influência da oralidade sobre a escrita. A esse respeito, a autora nos diz o seguinte: “Os autores dos textos que analisamos **parecem ignorar esses recursos** [recursos coesivos que evitam repetições] (com exceção das definitizações): lançam mão da simples repetição de palavras e idéias, que chega, às vezes, a exceder o necessário para possibilitar a progressão temática, e caem numa redundância comum e até mesmo necessária no discurso oral, devido à sua linearidade e à necessidade de não carregar demais a memória do interlocutor”(grifo meu).

Tais considerações são válidas para ressaltar que a noção de coesão textual somente é elaborada a partir do momento em que a escola não a toma como algo óbvio, resultante da mera visualização de um material gráfico; ou seja, a prática de ensino deve tornar explícitas para o sujeito, as diferenças entre oralidade e escrita e mostrar que os dois processos funcionam e se estruturam de maneiras distintas. Portanto, os alunos citados, cursando já a segunda série do segundo grau, que parecem “ignorar” recursos coesivos, estão, na verdade,

⁴ A definição de coesão assumida neste trabalho encontra-se em Koch, *A Coesão Textual*, (1989, p.19): “(...) o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.”

revelando que não os conhecem e não sabem, conseqüentemente, como eles devem ser usados no texto escrito com o objetivo de promover a compreensão do leitor.

Por fim, antes de passarmos à questão da leitura, trataremos também dos processos cognitivos tematizados nesta dissertação e sua relação com a manutenção da coerência e coesão textual. Em linhas gerais, para que um texto escrito possa ser minimamente compreendido, é fundamental que o autor elabore uma ordem textual interna que permita ao leitor acompanhar as informações que estão sendo relatadas.

Como nos diz Luria (1987, p.171): “A linguagem oral, inserida na situação, acompanhada de gestos, entonações, pausas semânticas, permite a abreviação, as elipses e os agramatismos (...). Por sua estrutura, a linguagem escrita é sempre uma linguagem em ausência de interlocutor. Os meios de codificação da idéia em enunciações verbais, meios dos quais não se toma consciência na linguagem oral, na linguagem escrita são objeto de uma ação consciente. A linguagem escrita não possui nenhum meio não-verbal, por isso deve ser gramaticalmente completa e isto é o que permite que a comunicação escrita seja compreensível.” Ainda que estudos recentes na área de Lingüística (cf. publicações Projeto NURC) venham mostrando que a linguagem oral possui uma gramática própria, diferente daquela da língua escrita, as palavras do autor ainda são atuais no sentido de ressaltar as diferenças entre as duas formas de interlocução.

A organização interna das idéias no texto escrito, por sua vez, embora seja uma condição ideal e necessária à sua compreensão pelo leitor, não necessariamente está presente em todo e qualquer texto, o que pode ser notado, por exemplo, naqueles produzidos em fase inicial de alfabetização. Estes textos são repletos de informações e fatos

“desorganizados” e/ou contraditórios, que muitas vezes truncam a leitura, tais como: alternâncias de pessoa do narrador, que perturbam o entendimento (geralmente isto ocorre com a 1ª e 3ª pessoas do singular); contradições do tipo “filho único que tem irmãos”; cenários de histórias que são quentes e frios simultaneamente, etc.

As ocorrências citadas acima são encontradas nos textos produzidos pelas crianças que acompanhei, bem como em muitas outras produções de início de alfabetização, coletadas por outros pesquisadores. Ainda que as mesmas sejam freqüentemente avaliadas como “problemáticas”, por não serem coerentes com o funcionamento do texto escrito, elas não o são na linguagem oral, na qual a coerência, assim como a coesão, são construídas sob outras bases interativas, e em conjunto com o interlocutor. Por este motivo, é fundamental insistir-se no fato de que não é a percepção do material gráfico em si, enquanto estímulo visual, que desperta a atenção da criança para o uso dos recursos que asseguram a coerência textual, mas sim o professor, enquanto mediador, que torna explícito para o aluno, via exposição, leitura e produção de diferentes tipos de material escrito, a existência de tais recursos e como explorá-los

Portanto, existem condições para que a criança direcione seus processos de percepção e atenção a determinados aspectos da linguagem escrita, ou seja, é através da explicitação de suas regras de funcionamento, por meio da própria leitura e produção de textos, que ela pode atribuir sentido ao objeto escrito.

No que se refere ao processo de leitura, pode-se dizer que este também pressupõe a mobilização dos processos cognitivos superiores de percepção, atenção e memória. As investigações acerca da leitura, entretanto, têm um caráter diferenciado daquelas da escrita,

dadas as diferentes possibilidades de abordagem dos produtos dos dois processos. Como afirma Smolka (1989: p.28): “No momento da escritura, por exemplo, a palavra se processa num movimento de objetivação e tem suas marcas num produto na exterioridade. A palavra se lineariza no espaço e no tempo, adquirindo uma organização no processo de sua produção. **No momento da leitura, no entanto, a palavra se configura e se dispersa, rompe a linearidade, produz resultados indeterminados, imperceptíveis, muitas vezes intracíveis, na medida em que, literalmente, incorpora e se articula ao pensamento imagético e verbal do indivíduo**”(grifo meu).

O produto da atividade de leitura tem, segundo a autora, um caráter menos palpável, ou ainda, menos visível, que o da atividade de escrita, o que não significa, no entanto, que a escrita representa o pensamento do sujeito ou que ela é transparente, porque seu produto é realizado no plano da exterioridade. É essa pouca “visibilidade” que torna tão difícil descrever a maneira através da qual é processado o material gráfico, processamento este investigado pelos modelos teóricos de leitura, tais como os que cito brevemente a seguir.

De acordo com um modelo estruturalista, por exemplo, o componente chave para a leitura seria a aprendizagem de regras de conversão da ortografia para a fonologia. É o que afirma Kolers (apud Olson et alii, 1985), acerca das hipóteses estruturalistas: “Learning to read is taken to be a matter of first learning the sounds that letters symbolize and then concatenating them - an updated version of the sort of phoneme-grapheme theory of learning put forward by Gibson (1965), among many others.”

O sujeito elabora, de fato, o conhecimento de regras para a conversão grafema-fonema, visto que leitores proficientes são capazes de atribuir sons a letras e a conjuntos de

letras; no entanto, essa noção acerca do processamento do material gráfico não se desenvolve mecanicamente. Aliás, se a leitura fosse restrita a procedimentos de decodificação, sua aprendizagem por meio da visualização pura e simples das letras seria praticamente inviável, visto que a relação entre grafema e fonema não é direta. Kato (1986), nos diz o seguinte a esse respeito:

“(…) embora a primeira intenção tenha sido talvez a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia impediu que a escrita alfabética pudesse ter uma natureza estritamente fonética. Na verdade, a relação é essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo.”

Barron (apud Olson et alii, op.cit), também nos alerta para o excesso de simplificação do modelo estruturalista: “At one extreme, literate individuals can use the correspondences between orthography and phonology to translate written words into phonological representations in the process of accessing semantic and syntactic information in the lexicon. At the other extreme, they can access semantic and syntactic information directly on the basis of visual-spatial information, avoiding the use of phonological information altogether. Relying solely upon phonological information would allow the majority of words in English to be read and spelled, as well as many nonwords.”

Em suma, a hipótese de que a criança, ao aprender a ler, direciona seus processos de percepção e atenção unicamente a aspectos gráficos e sonoros, é no mínimo ingênua. As

palavras de Sabinson (1988: p.23), em artigo sobre a alfabetização, expressam isto claramente: “Ao enfatizar a busca do princípio alfabético, a escola desconsidera não apenas as hipótese infantis sobre o ato de ler, mas as próprias estratégias adultas de leitura. O leitor adulto fluente trata a forma escrita como transparente, lendo em busca de significado e não de correspondências letras-som. (...) O leitor fluente raramente lê palavras, ele apreende significados a partir de unidades maiores. Ele não se mantém fiel ao texto no sentido de tentar uma leitura letra-por-letra, palavra-por-palavra, mas infere, adivinha, a partir de uma identificação parcial. A leitura fluente tem muito de adivinhação e pouco de decifração.”

Ainda dentro da apresentação de modelos teóricos acerca da aprendizagem de leitura, outra linha de reflexão propõe que a criança começa a ler centrando sua atenção primordialmente em palavras e na gramática, ao invés de direcioná-la à fonologia. Este procedimento seria caracterizado pela realização de uma leitura exploratória, em que existe uma associação direta entre estímulo visual e auditivo. As palavras seriam reconhecidas como um todo e a criança elaboraria hipóteses e realizaria processos de inferência sobre o sentido do texto, com base em informação contextual.

Um argumento para esse tipo de hipótese, extraído de Nunes (1992), encontra-se num experimento em que se apresenta para uma criança a figura de um lago e um pato nadando, descrita pela frase **“O PATO NADA NO LAGO”**. Ao ser solicitada a ler esta frase, ela oferece a seguinte resposta: **“PATO, LAGO, FLOR, PLANTA, PLANTA”**.

Em termos neuropsicológicos, os processos de percepção e atenção são responsáveis, neste caso, por selecionar os estímulos relacionados diretamente à figura em questão, ou seja, a criança que tenta ler a frase que lhe é apresentada juntamente com a figura, elabora

possibilidades de resposta, atribuindo sentidos pertinentes às formas escritas e desenhadas ; o que ela não faz, de qualquer forma, é uma leitura aleatória.

A realização desta leitura adequada, porém, não acontece por acaso, ou somente porque as funções cognitivas superiores de percepção e atenção atuaram de forma satisfatória, através da seleção de estímulos relevantes e inibição daqueles tidos como irrelevantes. Ela é resultado de um trabalho cognitivo complexo e do fato de a criança já estar inserida numa cultura em que estímulos visuais e gráficos estão constantemente interligados, principalmente em textos escolares, que são bastante ilustrados.

Ou seja, de acordo com o que foi dito acima, antes de a criança refinar sua análise fonológica a ponto de poder analisar uma palavra letra a letra, ela direcionaria sua percepção e atenção para as palavras como um todo, bem como para as relações gramaticais que as palavras mantêm umas com as outras, pois estas são pistas que podem auxiliar a leitura.

Logo, de um ponto de vista estritamente neuropsicológico, a criança que inicia seu processo de alfabetização começa a direcionar a percepção e seleção dos estímulos relevantes à aprendizagem escolar e a desenvolver a habilidade de focalizar e manter sua atenção nas tarefas que lhe são propostas. Conseqüentemente, ela inicia a elaboração de conhecimento sobre as características estruturais e funcionais do material gráfico, as quais vão sendo arquivadas à medida em que fazem sentido para a criança.

Tais afirmações vão de encontro à seguinte passagem de Vygotsky (1989), quando este questiona Piaget sobre a ausência de consciência na criança em idade escolar: “Vários estudos mostraram que é precisamente durante o início da idade escolar que as funções

intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. A atenção, que antes era involuntária, passa a ser voluntária e depende cada vez mais do próprio pensamento da criança; a memória mecânica se transforma em memória lógica orientada pelo significado, podendo agora ser usada deliberadamente pela criança.”

Em suma, fatos como o de sermos capazes de ler “nonsense words”, por exemplo, é uma evidência de que elaboramos um conhecimento acerca da relação entre grafemas e fonemas, bem como noções de direção e espaço em relação à abordagem que se faz do material gráfico em nossa cultura. Porém, já que não estamos entendendo leitura como atos de decodificação, entendemos também que a prática de ensino de leitura não deve tomar como ponto de partida a introdução do princípio alfabético de nossa escrita, ou ainda, supervalorizar o domínio desse conhecimento, que é consequência das experiências efetivas do sujeito com atividades de leitura e produção de textos.

Os modelos teóricos de aprendizagem de leitura que elencamos têm, pois, o objetivo de elaborar hipóteses sobre como o sujeito chega a dominar expedientes técnicos que lhe permitem decodificar aquilo que leu. Eles, entretanto, não se prestam a embasar o ensino de leitura, primeiramente porque estamos partindo do princípio de que ler não é decifrar mensagens e/ou decodificar símbolos gráficos; em segundo lugar, porque visam somente a *descrição* de como se imagina acontecer o ato de leitura, enquanto processamento de um estímulo visual. Portanto, uma tentativa de fundar a prática pedagógica em modelos teóricos descritivos de processamento visual resultaria exclusivamente no treino dos expedientes técnicos referidos acima.

Ao contrário, a definição de leitura, dentro da perspectiva teórica assumida neste trabalho, é outra e bem expressa nas palavras de Smolka (op.cit., p.28): “(...) quando falo da atividade da leitura, não falo, simplesmente, de um ‘comportamento’ de leitura, de uma maneira de proceder ou de um conjunto de habilidades e atividades frente a um texto num contexto social. Falo da leitura não como um mero ‘hábito’ adquirido mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e os efeitos desta atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto mediam a experiência humana. (...) Falo, portanto, da leitura como mediação, como memória e prática social.”

O reconhecimento da atividade de leitura como um processo que não se esgota no domínio de destrezas, por sua vez, é de importância fundamental, não somente para a prática de ensino, mas também para a elaboração de critérios de avaliação do desempenho da criança, quando submetida a situações de testes de leitura em contextos clínicos, por exemplo.

Embora o sujeito deva, então, conhecer alguns expedientes técnicos para que possa estabelecer a relação entre um elemento que é do plano visual e outro que é do plano sonoro, a aprendizagem da decodificação não leva necessariamente à aprendizagem de leitura, se entendermos que “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista” (Lajolo, 1982; apud, Geraldi, 1984: p.80).

Porém, o “rebelar-se” contra a leitura também não pode levar à idéia de que ler é, então, o extremo oposto da decifração/decodificação, ou seja, atribuir *qualquer* sentido àquilo que se lê. Possenti, em artigo intitulado “A leitura errada existe” (1990: p.13), critica exatamente este antagonismo de posturas frente à questão da interpretação do texto: “Vai-se então ao texto pensando: agora sim temos a chave, pois estamos diante de um código: como ele é geral, não é idiossincrático, é só decodificar. E o que se percebe é que o texto que deveria ser transparente está longe de exibir tal propriedade. (...) E vai-se então ao leitor, dizendo-lhe que ele faz com o texto o que ele puder, que ele é o árbitro. Alguns concluem que, se é a eles que cabe a decisão, então é preciso esforçar-se para não fazer feio. Outros acham que, já que são eles mesmos que decidem, o que fizerem está bem feito. É em casos como este que, quando se argumenta com alguém que tal autor não pensa ou tal texto não significa o que se lhes atribui, pode-se ouvir a seguinte resposta (pós-moderna, pós-tudo): ‘mas esta é a *minha* leitura!’

Portanto, assim como a escrita não é uma atividade sem regras, no sentido de que o que conta é escrever, não importando o que, como, para quem, assim também não o é a leitura.

Ambos os processos têm regras de funcionamento a serem aprendidas pela criança, para que ela use efetivamente a língua escrita como atividade simbólica, nos termos do que propõem De Góes e Smolka (1993: p.55): “(...) a criança vai incorporando o caráter simbólico e a funcionalidade da escrita, compreendendo que esta serve para nomear coisas, relatar experiências, informar, persuadir, etc. Vale dizer, vai desenvolvendo a noção de que,

ao escrever, o sujeito enuncia o pensamento, com algum propósito, para si ou para o outro, configurando ou uma auto-orientação ou uma relação entre sujeitos”.

Para isto, pois, seu uso não pode restringir-se ao mero exercício de operações mentais, como bem observou Geraldi (1988, op. cit.), assim como também não pode ser *qualquer* coisa, ou seja, a língua escrita é um instrumento essencial para os processos de pensamento, de acordo com Luria (1987, op. cit.), porém, somente na medida em que faz com que o sujeito, através dela, realize atividades reflexivas e inferenciais.

4) A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

4.1) CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como já foi dito na introdução deste trabalho, o objetivo principal desta dissertação é relacionar alguns conhecimentos neuropsicológicos e a aprendizagem de leitura e escrita, apresentando o funcionamento *normal* desse processo, ou seja, a reflexão teórica deste trabalho gira em torno da seguinte questão: de que maneira se dá a aprendizagem de sujeitos normais, entendidos aqui como não portadores de síndromes, patologias ou disfunções neurológicas, em condições tidas como favoráveis ao desenvolvimento e bom funcionamento cognitivo?

Os sujeitos desta pesquisa são normais, segundo os critérios mencionados acima, além de bem nutridos e provenientes de famílias para as quais o letramento é portador de um valor social muito bem definido, ou seja, elas estão inseridas em ambientes culturais em que a questão da educação escolar é fundamental; não se coloca a possibilidade de as crianças não freqüentarem a escola e, sobretudo, não serem alfabetizadas.

Uma situação de sala de aula que exprime bem o valor da leitura e escrita neste contexto escolar específico é representada pela prática diária das professoras, tanto da primeira, quanto da segunda série, de ler um capítulo de um livro de histórias por dia, até terminá-lo, com o intuito de “acalmar” os alunos na volta do recreio, quando estes chegam muito agitados na sala de aula e devem sentar-se para tomar seu lanche.

A crença no “efeito calmante” da leitura de um texto, no entanto, não é desvinculada de uma hipótese mais geral, que é a de que tais crianças dão valor a esta atividade, conseqüentemente deslocam sua atenção das brincadeiras, conversas e gritarias para a leitura da professora e, tornando-se menos inquietas. Tal hipótese relaciona-se, a meu ver, com o que Gnerre (1991) chama de “interpretação recíproca”, na passagem a seguir:

“Quando refletimos sobre a alfabetização devemos pensar que os alfabetizados, sejam eles crianças ou adultos, **são necessariamente membros de grupos étnicos e de classes sociais, assim como os próprios alfabetizadores. Eles compartilham atitudes, crenças, hipóteses sobre a escrita, sua natureza, suas funções e os valores que a ela estão associados, da mesma forma que nós (os alfabetizadores reais ou em termos sócio-históricos) compartilhamos atitudes, crenças, hipóteses sobre a escrita.** Só se partimos de uma perspectiva deste tipo podemos perceber que estamos envolvidos num processo de **interpretação recíproca**: assim como em outras atividades, também na atividade específica de alfabetização, interpretações recíprocas defrontam-se: nós os interpretamos e ao seu mundo, **projetamos sobre eles a nossa perspectiva profundamente letrada e grafocêntrica do nosso mundo sócio-cultural**” (grifo meu).

Convém observar que o fato de a leitura da professora atrair a atenção dos alunos, fazendo com que eles tornem-se menos inquietos, não significa que isto só aconteça porque o público em questão provém de famílias letradas e portanto já existe um “gosto” pela leitura, por assim dizer. Tal atividade poderia ser realizada com sucesso em qualquer

outro ambiente escolar, pois o que efetivamente torna a leitura algo prazeroso para a criança é o tema em questão e a maneira como a atividade é conduzida. No entanto, apesar do fator motivacional envolvido, o que se quis notar foi o papel desempenhado pela leitura nessa escola específica, ou seja, as professoras poderiam fazer algum jogo ou mesmo contar alguma coisa para as crianças nesse momento de agitação, mas elas lêem e acredito que isso faz diferença, pois, de alguma forma, a leitura está sendo inserida no rol de vivências da criança.

Retornando então à questão dos sujeitos desta pesquisa, pode-se dizer que o objetivo principal foi observar a situação de alfabetização de crianças para as quais as atividades de ler e escrever fazem parte de sua realidade cotidiana; crianças estas que estão inseridas neste “mundo sócio-cultural grafocêntrico”, num contexto em que variáveis sócioeconômicas desfavoráveis (as quais podem carregar consigo desequilíbrios sociais, afetivos e emocionais...), que podem interferir no mesmo, não pudessem ser tomadas como *determinantes* de um mau desempenho escolar.

É importante notar, no entanto, que a existência de problemas, sejam eles de ordem econômica ou afetiva, não é, obviamente, marca exclusiva da rede pública de ensino e seria ingênuo acreditar que a escola escolhida, por ser particular, seria um ambiente ideal, freqüentado por alunos igualmente ideais.

Cabe discutir, pois, em que medida uma ótima infra-estrutura em termos de condições materiais (boas salas de aula, uma biblioteca comum a todos os alunos e pequenas bibliotecas de classe, jardins, locais de recreação), um corpo de professores e coordenadores pedagógicos bem formados e em constante processo de reciclagem de seus

conhecimentos e uma grande maioria de pais altamente participativos, tanto em relação ao desempenho de seus filhos como em relação a todas as decisões tomadas pela escola, interferem na aprendizagem das crianças.

4.2) A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

O acompanhamento e observação das crianças no contexto da sala de aula, durante dois anos escolares, levou-me a constatar que, independentemente das condições estruturais serem as melhores possíveis, o caminho rumo ao conhecimento da língua escrita é complexo, visto que “não é homogêneo ou processado de maneira linear, hierárquica e sob estrito controle, como crêem erroneamente alguns educadores” (cf. Cagliari 1990: p.130), mas sim, marcado por idas e vindas e, sobretudo, por elaborações e reelaborações constantes de hipóteses acerca do objeto a ser conhecido.

Logo, a complexidade do processo de alfabetização não se deve ao fato de a língua escrita ser mais difícil do que a fala, ou ainda, ao fato de alguns alunos supostamente apresentarem déficits de atenção ou distúrbios de aprendizagem, mas sim, porque a atividade de escrita não é mera transposição de estruturas da linguagem oral em símbolos gráficos, assim como ler não é um simples ato de decodificação de grafemas em fonemas.

A escrita e a leitura são sistemas complexos que, embora mantenham uma relação com a oralidade, possuem regras próprias de funcionamento, as quais a criança não conhece e deve aprender ao longo de sua alfabetização. E, ainda que num primeiro momento a criança apóie-se no conhecimento que tem da oralidade de sua língua para elaborar hipóteses acerca do objeto que está começando a conhecer - a língua escrita - ela perceberá, posteriormente, que esse objeto é um sistema com autonomia funcional e estrutural.

Portanto, o papel da escola é favorecer a elaboração efetivamente processual dos conhecimentos sobre as diferenças entre fala e escrita, inviabilizando, desta forma, a

instauração daquilo que Cagliari e Abaurre (1988: p.28) afirmam ser o “grande descompasso que existe entre a criança, aprendiz da escrita, seus pontos de referência e de partida (enunciados orais contextualizados), e o adulto, de há muito condicionado a pensar a língua através da própria escrita, e habituado, portanto, à reflexão metalingüística”.

Eles prosseguem, chamando atenção para como “seria importantíssimo que, para a prática didática eficaz, os professores fossem capazes de **reconhecer os percursos das crianças e entender, assim, as hipóteses que elas fazem a respeito da escrita**. Na verdade, é só refletindo sobre as próprias hipóteses que a criança pode entender e aprender, sem grandes perplexidades, os critérios e convenções da escrita” (grifo meu).

As crianças que observei, principalmente ao longo de toda 1ª série, escreviam textos com muitos dos chamados problemas de coesão e coerência, trocavam e “espelhavam” letras, segundo o jargão proveniente da área de saúde que se alastrou pelo contexto escolar, tinham muitas dificuldades com pontuação, ou melhor, quando pontuavam seus textos, faziam-no com base em critérios da oralidade, nem sempre coincidentes com as convenções da escrita, enfim, cometiam todos os chamados “erros” de escrita possíveis.

Para dar mostras de como escreviam, no início de sua alfabetização, as crianças que acompanhei, transcrevo abaixo quatro textos produzidos na 1ª série. Os dois primeiros, inseridos em “caixas”, referem-se ao **Dia da Mentira** e foram produzidos por Layla (L.) e Gabriel (G.), em 01 de maio de 1992, ou seja, ainda no começo do ano escolar:

(L.) - "DIA DA MENTIRA"

"HOJE É DIA DA

MENTIRA

NESTE DIA TODO MUNDO

FAS LMA BRINCADERINHA

GENTE O CARRO DO MEU

PAI CEBROL

ELE FICOL MUINTO BRA

VO BRINCADERINHA O CARRO

DO MEU PAI NÃO CEBROL"⁵

(G.) - "DIA DA MENTIRA"

"HOJE É DIA DA

MENTIRA

NESTE DIA TODO MUNDO

GOSTA DE FAZER UA

BRINCA DEIRA COMA ALGU-

-EM

PAPAI SABIA CI O PENEU

DO PASATE FURO

EU VOU FAZER ASSIM

PAE SABIA CI O CEU CA

RO ESTRAGOU I CADU EU

VI UNLADREO ROBO O CEU

CARO"

Os próximos textos foram produzidos por Julia (J.) e Thiago (T.), em setembro de 1992, em resposta à seguinte pergunta: **"Se você estivesse passeando sozinho por uma floresta e de repente encontrasse com o peralta Saci Pererê, que faria? Descreva este**

⁵ As transcrições destes textos tentam, na medida do possível, reproduzir a grafia original, no que diz respeito aos espaços entre as palavras e o estilo de letra, que ainda era de forma. Quanto à organização espacial, a escrita foi realizada no espaço de uma folha de caderno pequeno, tamanho standard, que as "caixas" tentam representar.

encontro inesperado, escolhendo um título interessante.” Ambos já estão escritos em letra cursiva, numa folha de papel sulfite.

(J.) **“meia noite en ses tafe treve”**

“Un dia eu meperdi na foresta e na sestrafeira treze e a meia noite o saci apareceu na minha frente fuma cachinbo uza carapeza na cabesa é danadinho e é pretinho e é pequenininho e de um pé e soudando fumaça do cachinbo.

- como é o ceu nome dice o saci

- Julia G. será oque que você está favendo oque a romando o céu cachinbo

- é dice o saci

- você mediria como eu voudo para casa

- é só virar aqui ir diredo

- oi mãe oi pai oi Ana oi miguel e vivemos felizes para sempre”

fim

(T.) **“Eu me perdi na floresta”**

“Um dia ue fui a panhar frutinhas ma floresta. e a cabei me perdeno ma floresta e ai ne encontrei con o saci. ele era pretinho como piche cachinbo carapusa vernlha eten uma perna so. ai eu sai coreno a tras dele e ele tanben saiu coreno depois eu olhei e ele desapareceu ai eu olhei para sima da arvore e ele estava ensima depois ele deseu ai eu falei para o cisi vosesabe o caminho para casa en vosebe sei sim mefala entao falo tabão e poraqui obrigado.”

FIM

Creio que os textos transcritos são bastante representativos de uma escrita que freqüentemente vem sendo interpretada como “problemática” por muitos professores e

profissionais de saúde, que avaliam o desempenho da criança em busca de eventuais problemas cognitivos. Aliás, foi interessante notar que muitos dos dados de escrita com os quais tive contato são semelhantes àqueles definidos na literatura específica sobre Dislexia como “confusão em relação à orientação de letras e numerais, gramática, pontuação e estilo literário imperfeitos, dificuldade na escrita espontânea, cópia (...)” e encarados como prováveis sintomas da mesma (cf. Vellutino, 1979).

A escola na qual foram registrados os dados desta pesquisa, porém, busca reconhecer e não “atropelar” os percursos das crianças em seu processo de alfabetização, postura esta que justifica, por exemplo, a quase inexistência de “cobrança” de pontuação na 1ª série, assim como também o não privilégio de correção ortográfica dos textos nesta mesma série. O que interessa à escola, nesse momento, é o contato efetivo da criança com a língua escrita, através da produção de textos, revelando assim a crença na idéia de que “(...) É, (...) somente a partir de uma relação natural com a escrita que elas [as crianças] vão entender a sua convencionalidade e a necessidade, daí decorrente, de fixar a forma das palavras”, como propõem Cagliari e Gnerre (1988: p.26).

Portanto, antes de fazermos algumas considerações sobre esta postura da escola, ressalto que o que observei em sala de aula levou-me a concluir que as condições de aprendizagem, ligadas, por conseguinte, *ao sujeito*, do tipo: nutrição adequada e situação afetiva e econômica favorável, são necessárias, porém não suficientes a uma alfabetização satisfatória.

Além disso, tomando por base textos produzidos por crianças de escolas públicas, que transcreverei a seguir (extraídos de Cagliari, 1990), pode-se dizer que mesmo as condições

materiais impecáveis da escola particular não desempenham o chamado “papel facilitador” da aprendizagem de leitura e escrita que se costuma supor, dada a semelhança, tanto em termos estruturais quanto em termos convencionais, entre as produções escritas dos alunos desta escola e aqueles da escola pública.

Comparemos então os textos por mim registrados e transcritos neste trabalho, com os textos abaixo, produzidos por crianças de primeira série, numa escola pública de Aracaju:

(I) Era uma ves uma casa qe Era muito pobri
 ai uma brucha jogou uma posão na casa
 uma semana depos a casa virou nu castelo
 o castelo tia flores arvores a menina foi
 a mulhe virou uma prisesa o omem virou um prisipi
 ai a brucha disvirou o castelo na casa
 ai Eles chorarão fim

(II) o gato estava brincamdo com a bola ai a bola caiu
 mo lago do pato ai o pato falou deiche eu
 pego não eu pego ai o gato falava scor eu mi afogo
 o pato tirou o gato do lago ai eles ficaram amigos
 eles foram brica nas moro o gato falou ei pato
 veja a rosa o pato cheirou a Rosa
 ai chegou o sou um urubu pegou a bola
 ai eles ficaram tristi ai eles viu outro urubu
 ai o pato falou core gato vamos pra casa ai
 o pato e o gato achou a bola eles
 viveram felizes para cempre

 fim

Volto a dizer, então, que os dados acima são muito semelhantes àqueles que registrei em meu estágio, no que se refere à interferência do “como se diz” no “como se escreve”, a partir do que a criança faz suas hipóteses iniciais: sobre segmentação, sobre pontuação, convenções ortográficas, etc. Isto leva à conclusão de que é a existência de condições de ensino, ou seja, de práticas pedagógicas que provoquem a mobilização dos processos cognitivos que propicia a elaboração de novos conhecimentos e desta forma, determina um processo de alfabetização que habilita o sujeito a tornar-se um *escritor produtor*, e não reproduzidor, de textos, assim como também, um leitor maduro, “aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes, da vida” (Lajolo, 1982; apud Geraldi, 1984).

Passemos agora a uma melhor explicitação daquilo que chamei de condições de ensino, a partir de dois questionamentos básicos:

1) Qual o estatuto que a escola em questão confere aos dados tidos como desviantes na aprendizagem de leitura e escrita?

2) Que tipo de atividades de escrita e leitura são desenvolvidas com seus alunos, que favorecem a mobilização e o desenvolvimento das funções cognitivas?

A primeira das questões propostas acima é muito bem traduzida nas palavras de Abaurre (1991), quando a autora trata da singularidade dos dados de aquisição de escrita:

“(…) Cabe tomar posição, também, com relação à caracterização que tão *naturalmente* por vezes nos ocorre fazer de alguns dados como *excepcionais*. Em que sentido, exatamente, usamos o termo *exceção*? Da mesma forma, em que sentido vimos utilizando dados como *evidências* para nossas hipóteses previamente formuladas sobre, por exemplo, a relação sujeito/linguagem? Sem evidentemente negar a necessidade de observarmos quaisquer dados dispondo já de algumas hipóteses prévias, como garantir que essas hipóteses não nos impedirão de ver nos próprios dados, talvez naqueles que nos apressamos a rotular de exceções, *indícios* para a formulação de hipóteses mais interessantes do ponto de vista explicativo?”

Embora a autora esteja se referindo mais especificamente à postura teórica do pesquisador frente aos dados tidos como *excepcionais*, creio que as mesmas considerações possam estender-se também à postura do professor, que, ao elaborar hipóteses sobre aquilo que “desvia” da norma nas produções escritas de seus alunos, pode colocá-lo no rol das “estranhezas”, tradicionalmente interpretadas como sugestivas de alguma deficiência ou então tratá-lo, como propõe a autora, como um dado revelador das hipóteses que a criança faz acerca da língua escrita.

Num dos textos que coletei durante a primeira série, encontrei um dado de escrita muito interessante, no que se refere à questão colocada acima. Ele foi extraído do texto de Julia (7 anos), sobre o Dia da Mentira: “**O Bruno coloco 1 *crapo* nameza *dathia***”. Embora a frase inteira apresente várias passagens interessantes, chamou-me a atenção aquela marcado em itálico porque, num primeiro momento, causa-nos estranheza a grafia da

primeira sílaba de “sapo” com “cr”, visto que a expectativa de variação gráfica nesse contexto seria em torno de “c”, “ç” ou até mesmo “z”.

Mas, a possibilidade de acompanhamento das condições de produção desse texto esclareceram minhas indagações acerca dessa grafia “atípica” da palavra “sapo”. Julia é bilingüe, falante de português e francês, língua na qual “sapo” pronuncia-se “crapô”⁶ (embora a grafia da palavra seja “crapaud”). Isto nos leva a propor que o que ela representou na escrita, é a hipótese que faz da grafia de uma palavra que por hora, é dita “sapo” e por hora, é “crapô”.

É numa situação como essas que um dado lingüístico pode perder seu caráter de *singularidade* em detrimento da aquisição de um caráter desviante, até, por vezes, patológico, dependendo dos “olhos” com que o enxergamos. E, já que estamos falando de “olhos para ver”, penso serem adequadas as palavras de Esteban (1992: p.80) nesse momento:

“São possíveis dois olhares para o processo da criança: um olhar que privilegia a falta, revelando as dificuldades ou impossibilidades dos alunos, ou um olhar que focalize o já atingido pela criança, caracterizando o seu avanço e suas potencialidades. Fracasso e sucesso tornam-se uma questão de perspectiva a partir de que os fenômenos são observados.”

⁶ A pronúncia da palavra em questão, de acordo com o Alfabeto Fonético Internacional, é [kra'po]. Extraído de: Martins, M.R.D. Ouvir Falar. Introdução à Fonética do Português. Lisboa, Editorial Caminho, 1988.

Ainda que o dado de Julia seja um exemplo bastante localizado, ele chama atenção por sua peculiaridade e é muito importante porque nos permite discutir o *lugar* do singular, do *excepcional* na concepção de ensino da escola na qual estagiei, que diferencia-se da que está presente nas palavras de Esteban (op.cit.: p.78): “Em geral, a escola dá ao ‘erro’, representação do não-saber, a conotação de fracasso. (...) Tal visão é decorrente da impossibilidade de se visualizar o ‘erro’ como parte do processo de construção de conhecimentos, portanto, **potencialmente articulador de novos saberes**. (...) A ousadia, a tentativa, o risco, são negados e estigmatizados. A criança aprende que para ‘aprender’ não deve ‘errar’” (grifo meu).

A passagem grifada acima é representativa da concepção de ensino/aprendizagem na qual se fundamenta a escola em que realizei minha pesquisa. Esta não vê o chamado “erro” - que na verdade é uma tentativa de acerto - como “erro” e sim, como um “articulador de novos saberes”, partindo do pressuposto de que a criança, ao se defrontar com o “não acerto”, inicia um processo de reelaboração de suas hipóteses, com o objetivo de reelaborar seu conhecimento. Esse movimento, por sua vez, não somente mobiliza os processos cognitivos superiores, como também favorece sua inter-relação.

Sendo assim, pode-se dizer que a opção metodológica da escola pela não “higienização” das produções textuais das crianças, realizada tradicionalmente através da imposição da norma e da correção pura e simples (como riscar com caneta vermelha, por exemplo, aquilo que está “errado”), tem o propósito de examinar melhor o que está sendo “corrigido”. Contudo, é importante salientar que a imposição da norma sem maiores explicações é tão ineficaz, em termos de ensino, quanto o total descaso em relação a ela.

No que se refere a esta questão, façamos, pois, algumas considerações acerca da postura da escola, de não “cobrar” correção ortográfica e nem pontuação na 1ª série. Quanto à ortografia, pode-se esperar que a criança, à medida em que tenha contato com a língua escrita através da leitura e produção de textos, acabe por fixar grande parte das convenções; porém, o mesmo não se pode dizer em relação à pontuação, por exemplo. E, quanto a esta questão, cabe discutir a prática da escola de não desenvolver um trabalho gradual e contextualizado com este aspecto do texto escrito desde o início da 1ª série.

Por um lado, a inexistência deste trabalho com pontuação no início da alfabetização tem a vantagem de não transformá-la numa “camisa de força”, por assim dizer, à produção dos textos, fazendo com que a criança não se preocupe com aspectos de correção que podem interferir na fluência de sua escrita. Por outro lado, uma escola que se pretende estar avançando em termos de metodologia de ensino ao falar de “paráfrases” no contexto de 1ª série, também deveria avançar introduzindo a questão da pontuação já nos primeiros contatos da criança com atividades de leitura e produção de textos, o que evitaria que as ela levasse consigo para as séries seguintes, uma idéia de escrita sem regras, tais como as que se referem a aspectos de coesão e coerência textual.

Estes aspectos são internos à própria língua escrita e não podem ser tratados como “acessórios” que se colocam sobre o texto num momento posterior à atividade de produção, ou seja, embora um texto possa ser reescrito e reestruturado com o intuito de se melhorar sua coesão e coerência, estes aspectos da organização textual devem ser abordados em sala de aula no momento em que se inicia a aprendizagem de escrita, para que não se crie uma

concepção fragmentada de que primeiramente se escreve qualquer coisa, de qualquer maneira, e depois, coloca-se ordem naquilo que se escreveu.

Retomando agora as questões acerca das chamadas “condições de ensino”, a segunda delas diz respeito às atividades realizadas em sala de aula, que estão sendo reconhecidas como favorecedoras do desenvolvimento cognitivo das crianças.

De acordo com o que foi dito acima, o que se pretende ressaltar neste trabalho é a importância de atividades reflexivas e inferenciais como propiciadoras deste desenvolvimento. Porém, dizer somente que tais atividades são importantes é pouco consistente do ponto de vista explicativo; é necessário que se explicita o que está sendo entendido como atividade que favorece a realização de processos de abstração, que por sua vez, repercutem na cognição da criança em termos de elaboração de novos conhecimentos.

Para tornar esta discussão mais palpável, trago novamente à reflexão uma situação de sala de aula, que considero representativa de uma prática pedagógica que acredita na efetividade dos processos inferenciais como potencializadores do desenvolvimento cognitivo.

No início do segundo semestre da 1ª série, as crianças iriam ler o livro infantil Cururu Virou Pajé. Primeiramente, a professora lê a história para os alunos e, após sua leitura, ela começa a fazer as seguintes perguntas sobre a mesma:

- a) *ela é convencional?*
- b) *as palavras são conhecidas?*
- c) *vocês entenderam?*
- d) *todas as histórias são verdadeiras?*
- e) *o que é uma lenda?*

A discussão sobre a história prossegue com os seguintes comentários da professora: “o que é cururu?” , “o que é pajé?” ; *as palavras do texto são diferentes* (no sentido de “desconhecidas”); *lenda é uma história que a gente inventa*. Alguém pergunta “O que é um ‘urubu-rei’?”, ao que uma das crianças responde: “É o urubu que é chefe de todos!”

Este é um dos exemplos de discussão de um livro, entre muitas que observei, realizadas previamente à leitura do texto pelos alunos. Tal prática tem o objetivo de despertar o interesse do aluno pelo tema e pelo texto escrito que será abordado a partir daquele momento; ela visa criar, sobretudo, uma motivação em relação à história que será lida. Contudo, esta “entrada” não resulta somente na familiarização da criança com um tema ou vocabulário novos, mas também na elaboração de processos inferenciais e de significação relacionados a fatos culturais, que são fundamentais ao desenvolvimento cognitivo.

Ao perguntar se o texto lido é convencional, a professora suscita um questionamento sobre a noção de convencionalidade que, por sua vez, deflagra associações com outros textos já conhecidos pelas crianças e também com sua própria vida, com aqueles aspectos de sua experiência pessoal que são determinados como convencionais. Esses processos associativos, por sua vez, mobilizam a memória do sujeito, no sentido de tentar estabelecer uma comparação entre aquilo que é considerado uma história comum, e aquilo que desvia deste conceito, ou seja, é “fora do comum”, por assim dizer.

A pergunta a respeito da veracidade das histórias também provoca reflexões e cria condições para que a criança realize inferências acerca do caráter fantasioso de

determinados elementos textuais, a partir do conhecimento que tem sobre aquilo que é considerado verdadeiro em seu meio social, em sua cultura. E, no momento em que se discute a noção de “não verdadeiro”, do ponto de vista da realidade factual, pode-se contrapor-la à noção de verossimilhança, que concerne aspectos internos ao texto, ou seja, uma eventual discussão acerca da diferença entre “verdadeiro” e “verossímil” seria interessante, do ponto de vista da elaboração de conhecimentos sobre a língua escrita, porque permitiria à criança perceber que nem tudo que se escreve é necessariamente verdadeiro, embora possa existir uma verdade interna ao texto, criada em função da coerência existente entre seus elementos constitutivos.

É interessante notar também, a inferência feita por um dos alunos, de que “urubu-rei” é o “chefe de todos.” Seu raciocínio, embora não seja válido do ponto de vista da Zoologia, que define e classifica o “urubu-rei” como um tipo de urubu, é uma interpretação pertinente do ponto de vista semântico, visto que um “rei” é, de fato, um “chefe de todos”.

Por fim, é necessário que se faça um comentário acerca da definição que a professora dá à “lenda”. Novamente, retornamos à questão da “didatização” de um conceito, tal como pôde ser verificado no exemplo da paráfrase. A partir do momento em que é colocada a pergunta “o que é uma lenda”, espera-se que a resposta oferecida aos alunos seja adequada, do contrário, não há necessidade em se introduzir tal pergunta no âmbito da discussão. O que acontece nessa situação é, mais uma vez, a simplificação inadequada de uma definição, que acaba tendo como repercussão a introdução de um conceito restrito daquilo que vem a ser uma lenda.

Ainda que com reservas, tal como o que foi dito em relação à definição de lenda, a atividade de leitura e análise de um texto está sendo tomada como propiciadora da elaboração de conhecimentos e, conseqüentemente, de eventuais mudanças na cognição da criança, no sentido de que envolve o trabalho com informações que vão fazendo sentido à medida em que se relacionam entre si, e relacionam-se também, com outros elementos do conhecimento prévio da criança. Enfim, quando ela compara, associa, relaciona um dado a outro na busca pela significação, sua cognição está mobilizada num processo que a transforma qualitativamente, em termos de aquisição de conhecimentos.

Assim como as atividades de leitura, realizadas tanto em conjunto com a professora quanto individualmente, a produção de textos é igualmente privilegiada nessa escola. Não há muita preocupação com cópias ou ditados e, menos ainda, como já se disse anteriormente, com a correção ortográfica dos textos, principalmente durante a primeira série, mas também durante a segunda. As questões interessantes relacionadas à ortografia vêm à tona, na maioria das vezes, por intermédio dos alunos, que fazem perguntas como as que se seguem:

- *“Tia, é só ovo que começa com ‘o’?”*
- *“Jantar é com ‘j’ ou com ‘i’?; ao que um dos alunos responde:*
- *“Ia ser ‘iantar’, por acaso?!”*
- *“Tia, ‘útil’ se escreve U-T-I-U (soletrando), não é; né??*
- *“Tia, como é que se escreve ‘xan’? ‘Xan’, de ‘puxando’...”*

Outro exemplo interessante relacionado à questão da convenção ortográfica é a situação descrita a seguir, em que um dos alunos faz o seguinte comentário:

- *“Eu conheço uma figura chamada **echângulo** !”*

A professora pede então que a criança desenhe para ela esta figura na lousa, o que revela uma postura de quem pretende entender o aluno e não corrigi-lo de imediato, dizendo, eventualmente, que tal figura não existe. Após o término da realização do desenho na lousa, ela explica para a classe que o nome da figura em questão é “hexágono” (o “x” com som de “z”).

Primeiramente, pode-se dizer que a hipótese da criança em relação à pronúncia desta palavra certamente era de que o som de “x” era “che” (tal como em “caixa”, “peixe”, etc.); já em relação à forma da palavra, o uso da terminação “ângulo” por “ágon” parece revelar um conhecimento de que “ângulo” sempre se refere a figuras geométricas, o que talvez tenha sido reforçado pelo fato de “ágon” ser somente um sufixo (um morfema preso), ao passo que “ângulo” é uma palavra que existe por si só, sendo, provavelmente mais conhecida pela criança.

É claro que a professora também faz comentários ocasionais sobre convenções ortográficas, como ao dizer que *“no início de palavra, não são necessários dois ‘rr’, porque um já tem a força de dois”*; ou então, num contexto específico, escreve na lousa a expressão “de repente” e fala às crianças que *“esta é uma boa oportunidade para elas aprenderem que isto se escreve separado”*.

Logo, o fato de a escola privilegiar atividades de leitura e produção escrita desde o início da alfabetização, não insistir na correção ortográfica dos textos nesse momento e também não exigir a uniformização do estilo de letra a ser utilizado pelos alunos (durante um período relativamente longo, eles usam letra de forma, letra cursiva e até misturam as duas), são posturas metodológicas que não “atrapalham” o aluno na elaboração processual dos conhecimentos sobre a língua escrita, revelando uma convivência “pacífica” com a elaboração, conferência e reelaboração de hipóteses.

5) O “ERRO” SUBMETIDO À AVALIAÇÃO CLÍNICA:

A QUESTÃO DO DIAGNÓSTICO

A pesquisa que desenvolvi para a elaboração desta dissertação tinha como objetivo inicial, realizar uma discussão sobre dados de produções escritas das crianças que vêm sendo comumente avaliados, tanto por professores, como por profissionais da área de saúde, como indícios de “Distúrbio de Aprendizagem”. Em vários momentos deste trabalho, tentei chamar atenção para o caráter não patológico e/ou não problemático dos dados que registrei durante meu estágio, com o objetivo de ressaltar a importância da compreensão do caráter *processual* da elaboração de um conhecimento muito específico, o da língua escrita.

A discussão sobre os “erros” e sua patologização, no entanto, acabou sendo incluída numa reflexão mais ampla que pretendi desenvolver, sobre aspectos da prática pedagógica que propiciam, ou não, a elaboração de conhecimentos pela criança, através da mobilização de processos cognitivos, tais como percepção, atenção e memória.

Creio ser pertinente discutir as questões relacionadas ao “erro” no âmbito das considerações feitas sobre os processos cognitivos, porque muitas vezes, as explicações que se oferecem àquilo que é interpretado como “errado” provém de concepções de tipo: a criança não presta atenção à aula porque tem déficit de atenção, ou hiperatividade; a criança não “percebe” determinados acentos de palavras ou marcas de pontuação e por isso os omite na escrita; a criança tem problemas de memória imediata e por isso é incapaz de

recontar uma história logo após tê-la lido, enfim, existe um movimento muito forte no sentido de buscar na cognição do sujeito as razões para todos os “males” de sala de aula.

A escolha da escola onde se realizou este estágio e a opção pelo acompanhamento longitudinal foi feita com o propósito de, no interior de um contexto escolar tido como próximo do “ideal”, nos termos daquilo que foi definido em relação às condições materiais e qualidade do corpo pedagógico, investigar a existência, ou não, de alunos igualmente ideais, entendidos como aqueles para os quais o processo de alfabetização ocorreria de forma fluente e tranqüila, sem grandes dificuldades.

Porém, considerando-se a possibilidade de esses alunos não se apresentarem tão “ideais” assim, como se dá sua aprendizagem de escrita e leitura? Se é que eles cometem “erros” ao longo de seu processo de alfabetização, que tipos de “erros” são estes?

Como já foi dito em vários momentos desta dissertação, o desempenho dos supostos alunos “ideais” revelou-se muito semelhante ao das crianças frequentadoras da rede pública de ensino, em termos dos chamados “erros” por eles cometidos em suas produções escritas.

Logo, o fato de os “erros” serem semelhantes sugere que as hipóteses subjacentes aos mesmos também se parecem e, sobretudo, sugere também que, embora fatores de desfavorecimento sócioeconômico sejam agravantes de uma situação de mal desempenho escolar, eles não são necessariamente *determinantes* da mesma. O que acaba por influenciar o sucesso, ou insucesso da alfabetização, nesses dois contextos, é a maneira como o processo de aquisição da língua escrita é conduzido, incluindo-se aí o estatuto que se atribui ao chamado “erro” escolar.

Dito isto, passemos ao objetivo central deste capítulo, que é o de discutir brevemente a patologização de tais “erros”, ou dificuldades escolares, mais especificamente aquelas relacionadas ao processo de aprendizagem da língua escrita e fazer algumas considerações a respeito do diagnóstico de Dislexia, ou aquilo que mais recentemente vem sendo chamado na literatura de Distúrbio de Aprendizagem.

Primeiramente, tratemos do próprio estatuto da Dislexia nos dias atuais. Embora o termo tenha sido utilizado, num primeiro momento, para designar um déficit isolado de leitura, os critérios elaborados para diagnosticá-la acabaram por sugerir a existência de um problema mais abrangente, que afetaria, além da leitura, a escrita e o domínio dos cálculos matemáticos. Isto tem feito com que o nome “Dislexia” venha sendo abandonado em favor do uso da expressão “Distúrbio de Aprendizagem”.

Por outro lado, com base em artigo sobre a recente descoberta de defeitos genéticos associados à Dislexia, publicada pela revista Science (Jornal Folha de São Paulo, 14/10/94), é possível que haja uma retomada da especificação do problema em torno de um déficit isolado de leitura, em contraposição aos quadros de distúrbio generalizado de aprendizagem.

No entanto, tal descoberta não garante uma mudança no problema da patologização dos “erros” em contexto escolar, pois, na ausência de evidências genéticas que confirmem a presença de “Dislexia”, existe ainda o apelo aos chamados Distúrbios de Aprendizagem, que englobam todo tipo de dado considerado desviante, para o qual não se consegue encontrar uma causa orgânica. Porém, independentemente de o “erro” estar sendo

justificado com base em causas orgânicas, ou não, classificá-lo como Distúrbio é, de qualquer forma, rotulá-lo equivocadamente.

Cabe discutir, pois, a atitude da escola frente aos “erros” de seus alunos e, sobretudo, o porquê de uma postura patologizante estar legitimada no interior da mesma. De acordo com Kiguel (apud Veloso e Pinto, 1993), “ sabe-se que as expectativas do meio perante a criança, desde o nascimento, incluindo projetos, desejos e medos nela depositados, influenciam sobremaneira o impacto causado pelas dificuldades de aprendizagem. **Podem determinar ainda o manejo na tentativa de superação das mesmas ou cooperar para a sua cristalização ou solução**” (grifo meu).

Poder-se-ia argumentar, entretanto, que o verdadeiro dislético apresenta, necessariamente, os problemas citados na literatura da área, porém a recíproca não é verdadeira, ou seja, nem toda criança que apresenta certas dificuldades é necessariamente dislética, situação na qual se encontram provavelmente todos os alunos que acompanhei.

Tal argumento seria válido se não houvesse tanta confusão e desvio conceitual em torno da questão, porém o que se observa é que este pensamento recíproco está por trás de muitos diagnósticos. A criança comete “erros” que causam grande estranhamento, o que se constitui em motivo para investigar seu desenvolvimento cognitivo e neurológico; a partir daí, mesmo que não seja confirmado um quadro patológico, inicia-se a medicalização e/ou tratamento, através de terapias fonoaudiológicas e/ou psicopedagógicas, daquilo que não é Dislexia, mas que se postula encontrar-se fora do plano da normalidade (cf. Collares e Moysés, 1992, 1993; Keiralla, 1994).

Portanto, o preparo da escola para conviver com aquilo que foge à regra tem importância fundamental, pois ela pode ser o agente desencadeador de um processo, nem sempre necessário ou saudável, que ultrapassa as fronteiras do plano educacional, rumo ao plano da “doença”, da “anormalidade”, do puramente orgânico.

Faz-se necessário, por este motivo, continuarmos insistindo na relação entre escola e saúde, pois ela não é tão natural quanto se apresenta (cf. Moysés e Collares, 1986). A princípio, pode parecer razoável que uma criança com aparentes “problemas” de aprendizagem escolar deva ser encaminhada a uma avaliação médica, encaminhamento este que, de acordo com alguns profissionais da área de saúde, fundamenta-se em raciocínios do tipo: “baseada no princípio de que para o indivíduo aprender deve haver integridade anatômica e funcional do SNC (Sistema Nervoso Central), a avaliação neurológica visa comprovar essa integridade e funcionalidade” (Ciasca, mimeo).

A postura de submeter o “erro” à avaliação clínica, entretanto, revela um desconhecimento do processo de aprendizagem pelo qual a criança está passando, além de prestar-se a mascarar algo mais grave que o próprio encaminhamento em si, que é a atribuição dos “déficits” ao sujeito individual. Tal visão, por sua vez, parece vir de encontro a um movimento histórico/científico, por assim dizer, de distanciamento de determinações sociais em busca de determinações cada vez mais biológicas. No bojo deste movimento, o cérebro humano transformou-se no centro das atenções e no maior desafio aos cientistas ; convém ressaltar, a propósito, que a década de 90 é considerada a “Década do Cérebro” para a pesquisa na área de Neurociências. Conseqüentemente, se é no cérebro que se deve

buscar respostas para os comportamentos humanos, nada mais natural do que explicar o mau desempenho escolar com base no funcionamento cerebral, exclusivamente.

Não serão questionadas aqui, porém, a potencialidade do cérebro ou a importância da pesquisa na área, primeiramente porque isto seria um contra-senso e, em segundo lugar, porque minha formação como lingüísta permite-me somente tratar com propriedade de aspectos relacionados à linguagem. Meu objetivo básico é, pois, fazer algumas observações a respeito das incoerências de uma “biologização” extremada das dificuldades escolares, tentando mostrar que esta é uma postura tão inadequada à explicação e resolução dos problemas em sala de aula quanto a atribuição de todas as falhas aos métodos de alfabetização e ao sistema de ensino.

A escola, no entanto, vem privilegiando cérebros ao invés de sujeitos e é por este motivo que crianças são encaminhadas a terapeutas ou a serviços hospitalares, quando “falham” na aprendizagem escolar. Ocorre aí um “casamento” perfeito, pois hospitais ou clínicas só recebem crianças com queixa de mau desempenho escolar porque existe uma estrutura escolar que julga o “erro” como indício de doença a ser tratada, assim como a escola só realiza “pré-diagnósticos” e encaminha crianças aos profissionais de saúde porque sabe que as mesmas serão recebidas e avaliadas.

É interessante notar também a diferenciação feita entre alunos provenientes de famílias de baixa renda e aqueles cuja situação financeira é mais favorecida. De acordo com Moysés (1986), crianças pobres são encaradas como deficientes mentais em função de desnutrição e crianças ricas possuem disfunções neurológicas, quando seu desempenho na escola é insatisfatório. Os primeiros são, via de regra, encaminhados a postos de saúde e

hospitais da rede pública, ao passo que os últimos serão avaliados e tratados por psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, ou seja, um atendimento mais personalizado.

De qualquer maneira, essas crianças estão sendo encaminhadas a profissionais cuja formação, em princípio, não lhes permite tratar especificamente de problemas de leitura e escrita. Ou seja, as baterias de testes de avaliação e os eventuais tratamentos subsequentes não fazem mais do que confirmar a existência de dificuldades.

Isto fica muito evidente em ambulatórios hospitalares, para os quais são encaminhados alunos provenientes da rede de ensino pública com queixa de mau desempenho escolar. Nestes ambulatórios, as crianças são então submetidas a testes psicológicos e, em alguns casos, a exames neurológicos; feitos a avaliação e o diagnóstico, elas retornam à escola, porém agora, com seu estatuto de doente, ou não, claramente traduzido em linguagem médica, o que “acalma” tanto a família, quanto o professor. Aliás, afirma-se que a passagem pelo hospital e pela avaliação, e a constatação da inexistência de patologias graves - lesões, síndromes, disfunções cerebrais - fazem com que a escola acolha a criança de forma menos preconceituosa.

Algumas questões surgem, então, nesse momento:

- 1) De que maneira são feitos esses diagnósticos?
- 2) Caso a criança seja, de fato, desestigmatizada após o diagnóstico médico, em que isso contribui para sanar as dificuldades criadas pela má condução do processo de alfabetização?

Quanto à primeira questão, as crianças passam por exames neurológicos, que avaliam seu nível neuromaturacional, e testes psicológicos, que visam “medir”, entre outras coisas, a inteligência (geralmente aplica-se o WISC - Wechsler Intelligence Scale for Children - para tal fim). Analisar os critérios em que se baseiam tais exames e baterias de testes psicológicos não é o objetivo deste trabalho, porém, algumas questões relativas à testagem de habilidades lingüísticas podem, e devem ser discutidas.

Ao observar algumas situações de aplicação de testes psicológicos num ambulatório hospitalar que recebe diariamente crianças com queixa de Distúrbio de Aprendizagem, verifiquei que uma das atividades de avaliação de escrita da criança é conduzida sob a seguinte orientação: **“Conte (por escrito) uma estorinha para a tia”** (no caso, a investigadora). Embora tal tarefa pareça-nos elementar e muito objetiva, ela representa uma grande dificuldade para a criança, pois a instrução dada é completamente vaga, principalmente se levarmos em consideração o fato de que contar histórias não é atividade usual no interior do contexto hospitalar em que ela se encontra.

A retomada dos fatores propostos por Geraldí (1991, op.cit.), como fundamentais à produção de um texto, é pertinente neste momento, no sentido de salientar a artificialidade da situação de teste descrita acima. Tomemos os itens (b) “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer” e (c) “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”, por exemplo, que envolvem motivação e imagem do interlocutor: é provável que a criança não veja razão em contar uma história em meio a uma investigação clínica, dentro de um hospital, assim como seu interlocutor se lhe apresenta como alguém que está ali para cobrar-lhe as falhas, o que a coloca em situação de grande tensão.

Não é de causar espanto, pois, que um contexto de instruções e motivações “soltas” gere um texto igualmente “solto”, pois a criança não sabe exatamente o que escrever, já que o tema pode ser “qualquer coisa”, além de desconhecer o porquê de realizar uma atividade de escrita no interior de um ambulatório hospitalar, tendo como interlocutor alguém que está à busca de problemas. Enfim, as condições em que a criança se encontra não justificam, e nem motivam, a produção de textos escritos.

Quanto à segunda questão, o que se pode dizer é que o fato de a criança ter passado por uma avaliação clínica que a considera dentro dos padrões de normalidade, não modifica em nada as condições de ensino/aprendizagem em que ela se encontra, ou seja, ela até pode ser desestigmatizada, porém isso não altera a maneira como é conduzido seu processo de alfabetização. E, se este processo não se modifica, tanto em termos de condições de produção, quanto em termos de avaliação daquilo que a criança produz, ela continuará apresentando os mesmos “problemas” e cometendo os mesmos “erros”, independentemente de ter sido diagnosticada como normal. Instaure-se assim uma situação de condescendência e paternalismo, já que a criança passa a ser vista como mais “lenta”, ou aquela que precisa de um pouco mais de ajuda do que os outros alunos.

6) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar uma conclusão para um trabalho que, ao longo de seu desenvolvimento, sofreu tantos ajustes e redefinições não é tarefa fácil; no entanto, alguns comentários finais podem ser esboçados.

Um primeiro aspecto a ser comentado, ou retomado, é a própria história da pesquisa que pretendi realizar. Meu questionamento inicial era o seguinte: a grande maioria dos pesquisadores das áreas de Lingüística e Educação, ou mesmo áreas de saúde, tais como Psicologia e Fonoaudiologia, tem ido à escola pública para registrar dados e analisá-los. Alguns têm o propósito de mostrar o caráter não problemático dos chamados “erros”, principalmente de leitura e escrita; outros, pelo contrário, têm ido a ela com o intuito de comprovar suas hipóteses acerca da existência de desordens cognitivas, como servindo de base para a ocorrência de tais “erros”. E as crianças que freqüentam as escolas particulares? O que acontece com elas em termos de alfabetização? Elas passam “ilesas” pela complexidade que é própria da língua escrita e são alfabetizadas como que num “passe de mágica”?

A experiência na escola particular mostrou-me, então, que as crianças são muito parecidas, tanto no que se refere às hipóteses que fazem sobre o objeto escrito, como no que diz respeito aos “erros” que cometem. Portanto, de acordo com o que já foi dito anteriormente, porém insisto em salientar, não são nem as condições ligadas exclusivamente ao sujeito, nem aquelas relacionadas somente ao meio social em que ele se encontra, que determinam o sucesso, ou insucesso do processo de alfabetização. Se a

questão dos chamados “erros” ou “problemas” escolares se polariza entre esses dois extremos, necessariamente deve-se optar por um dos dois caminhos seguintes: ou atribui-se ao sujeito a responsabilidade por aquilo que não corresponde à expectativa da escola, e aí justificam-se as patologizações, encaminhamentos a ambulatórios e consultórios de neurologistas, psicólogos, psicopedagogos, etc., ou então, culpa-se a deterioração do sistema de ensino e acaba-se assim num verdadeiro “beco sem saída”, dada a complexidade de se promover transformações nas condições estruturais, com o objetivo de melhorar a educação, questão esta que não pretendo discutir aqui.

Sendo assim, uma primeira conclusão a que cheguei após meu estágio de observação foi que os “erros” escolares podem ser visualizados sob um terceiro prisma, o da prática pedagógica, ou seja, incluindo-se aí não somente a tarefa escolar, mas também, aquilo que é dito em sala de aula, neste contexto particular.

Cabe observar, novamente, que um aluno desnutrido, proveniente de uma família desestruturada social e afetivamente, pode, de fato, apresentar problemas em seu desempenho escolar que estejam relacionados a tais aspectos. No entanto, o que dizer de uma criança que está bem alimentada, vive num ambiente socialmente privilegiado e ainda assim, comete “erros” semelhantes àqueles cometidos pela primeira criança e tem dificuldades ao longo de sua alfabetização?

Primeiramente, pode-se dizer que a semelhança encontrada nos dados de alunos da escola particular, em comparação com os da escola pública, deve-se ao fato de que o processo de aprendizagem de escrita requer um envolvimento dos processos cognitivos que é complexo para todo tipo de criança. Em segundo lugar, conclui-se que a prática

pedagógica é que deve ser um instrumento que pode “contornar” carências estruturais e promover a elaboração de conhecimentos pela criança, ou, ao contrário, não promover grandes mudanças qualitativas na cognição desta, independentemente de ela se encontrar em meio a supostas condições ideais de aprendizagem, tal como foram definidas em outros momentos deste trabalho.

Do ponto de vista da Neuropsicologia, o que se pretendeu trazer à reflexão nesta dissertação foram alguns aspectos que se relacionam diretamente com as questões de ensino/aprendizagem, ou seja, o fato de que não percebemos tudo que está à nossa volta, assim como também não prestamos atenção a qualquer coisa e não memorizamos todas as informações às quais temos acesso na vida diária. Embora as considerações sobre os aspectos neuropsicológicos tenham sido breves, elas são suficientes para justificar a afirmação de que, também em sala de aula, não se percebe, se memoriza ou se presta atenção a qualquer coisa.

Deste modo, quando a professora dá uma instrução sobre uma tarefa a ser realizada, ela não pode partir do pressuposto de que todos os alunos estão tendo a mesma percepção sobre os elementos dessa fala, ou que suas palavras estão fazendo sentido num mesmo sistema de valores, comum a todos, ou ainda, que seus alunos estejam atentos a tudo que está sendo dito. É claro que ela fala para uma comunidade que partilha os mesmos referenciais sócio-culturais, mas cada um dos alunos têm suas vivências pessoais, e aquilo que ele escuta em sala de aula insere-se, também, em “arquivos” que lhe são próprios.

A língua escrita, porém, tem regras de funcionamento bem definidas e o fato de os sujeitos elaborarem hipóteses sobre ela com base em conhecimentos por vezes distintos,

não significa que cada um possa ler ou escrever qualquer coisa, de qualquer maneira. A prática pedagógica deve, pois, incidir sobre as diferentes hipóteses sobre o objeto escrito que vêm à tona em sala de aula, propiciando a reflexão sobre essas regras a partir da realização de atividades efetivas de leitura e produção de textos, inseridos em diferentes configurações textuais.

A criança, portanto, ao iniciar sua alfabetização, traz consigo uma série de conhecimentos advindos de sua experiência pessoal que, ao longo de sua aprendizagem formal, se modificam em termos de complexidade e são ampliados pelo conhecimento produzido na escola, e também na vida, acerca do objeto escrito.

SUMMARY

The present work has the purpose of establishing a relationship between higher cognitive processes, such as perception, attention and memory and written language learning. This relationship will be approached through the perspective of educational practices, that is to say, what kind of classroom activities may create possibilities, or not, for the acquisition of knowledge.

The data contained in this work was collected during two school years, from the beginning of the first grade until the end of the second, in a private school of Campinas. The experience inside the classroom made it possible to investigate how reading and writing activities are carried on in this specific context. The observation, not only of the pupils' performance, but also the teachers' attitudes and discourse, provided the conditions to think about some aspects of the educational practices that may affect knowledge acquisition, as it was mentioned before.

When it concerns the neuropsychological aspects discussed in this dissertation, it is important to remark that the theoretical perspective of cognitive development assumed here is based mainly on the concepts developed by A.R.Luria.

In respect to the relationship between learning and development also presented in this work, they are based on some central ideas of Vygotsky's theory, given the property, to our purposes, of his considerations concerning the importance of the social and cultural context in which the child lives, including here her interactions with adult subjects, as elements that may contribute to her knowledge acquisition.

Key Words: Educational Practices - Cognitive Processes - Written Language Learning.

7) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ABAURRE, M.B.M. “Os Estudos Linguísticos e a Aquisição da Escrita”, in: Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1991.

02. ANDRADE, T. G. O dia em que o mar parou. 2ª ed., Edições Loyola; Coleção Via Láctea.

03. BASTOS, L.K. Coesão e Coerência em Narrativas Escolares, São Paulo: Martins Fontes, 1994, cap. 4, p. 81-99.

04. BELINKY, T. Histórias de Fantasmas, Ed. Ática, 1994.

05. BRASIL, L.D.L. A Falta de Atenção Seletiva, como uma causa de Distúrbio de Aprendizagem e Alternativas de Prevenção: Uma Revisão Bibliográfica. Campinas, S.P., 1984. Dissertação de Mestrado.

06. CAGLIARI, L.C. & GNERRE, M.B.M.A. “Textos Espontâneos na 1 série”, in: **CADERNOS CEDES** n° 14, 2ª reimpressão, São Paulo, Cortez Ed., p. 25-29, 1988.

07. CAGLIARI, L.C. Alfabetização e Lingüística, São Paulo, Ed. Scipione, 1990. 2ª edição.

08. CIASCA, S.M. Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem em Crianças: Análise do Diagnóstico Interdisciplinar. Campinas, S.P., 1994. Tese de Doutorado.

09. CIASCA, S.M. “Aspectos do Diagnóstico da Criança com Distúrbio de Aprendizagem”, (mimeo). Departamento de Neurologia - Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP.

10. COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS, M.A.A. Diagnóstico da Medicalização do Processo de Ensino _ Aprendizagem na 1ª Série do 1º Grau do Município de Campinas. Relatório de Pesquisa. INEP - CNPq., 1993.

11. COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS, M.A.A. “O Renascimento da Saúde Escolar Legitimando a Ampliação do Mercado de Trabalho na Escola”, in: **CADERNOS CEDES** nº 28, São Paulo, Cortez Ed., 1992, p.23-29.

12. CORRÊA, M.L.G. “Pontuação. Sobre seu Ensino e Concepção”, in: **Revista LEITURA: TEORIA E PRÁTICA**, ano 13, Dezembro de 1994, nº 24; p.52-65.

13. DOS SANTOS, J.R. Cururu Virou Pajé, Ed. Ática, 1987.

14. ESTEBAN, M.T. “Repensando o Fracasso Escolar”, in: **CADERNOS CEDES** nº 28, São Paulo, Cortez Ed., 1992, p.75-86.
15. DE GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A.L. “A Criança e a Linguagem Escrita: Considerações sobre a Produção de Textos”; in: DE ALENCAR, E.S. (org.) Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem, 3ª ed., São Paulo, Cortez Ed., 1993.
16. GNERRE, M. Linguagem, Escrita e Poder. 3ª ed., São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1991.
17. GERALDI, J.W. Portos de Passagem. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1991.
18. GERALDI, J.W. “Prática de Leitura de Textos na Escola”, in: Revista LEITURA: TEORIA E PRÁTICA, ano 3, n.º 3, p. 25-33, 1984.
19. KATO, M.A. No Mundo da Escrita. Uma Perspectiva Psicolinguística. São Paulo, Ed. Atica, 1986 (Série Fundamentos).
20. KEIRALLA, D.M.B. Sujeito com Dificuldades de Aprendizagem x Sistema Escolar com Dificuldades de Ensino. Campinas, S.P., 1994. Tese de Doutorado.

21. KOCH, I.G.V. A Coesão Textual. 4ª ed. - São Paulo: Contexto, 1989, cap. 2.
22. LEAL, M.A.I. Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem na Aquisição da Escrita: Reflexões Sobre seu Diagnóstico na Sala de Aula. Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, S.P., 1992. Dissertação de Mestrado.
23. LURIA, A.R. Fundamentos de Neuropsicologia. Rio de Janeiro, Editora da Universidade de São Paulo/Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981. Tradução de The Working Brain : An Introduction to Neuropsychology.
24. _____ Curso de Psicologia Geral. Ed. Civilização Brasileira S.A., Rio de Janeiro, 1979; Vol. III.
25. _____ Curso de Psicologia Geral. 2ª ed., Ed. Civilização Brasileira S.A., Rio de Janeiro, 1991; Vol.II.
26. MAINGUENEAU, D. L'Analyse du Discours. Hachette, Paris, 1991; chp.1.
27. MAYRINK-SABINSON, M.L.T. "Algumas considerações sobre a alfabetização", in: **CADERNOS CEDES**, nº14 - Recuperando a alegria de ler e escrever - cortez Editora, 1988.

28. MOYSÉS, M.A. e COLLARES, C.A.L. “Educação ou Saúde? Educação x Saúde? Educação e Saúde!”; in: **CADERNOS CEDES** nº15 - Fracasso Escolar - Uma Questão Médica? Cortez Ed, São Paulo, 1986, p.7-16.

29. NUNES, T. et alii Dificuldades na Aprendizagem da Leitura. Teoria e Prática. São Paulo, Cortez Editora, 1992 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 47).

30. OLSON.D.R. et alii (eds.) Literacy, Language and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing., Cambridge University Press, 1985; caps. 6, 17,18 e 19.

31. POSSENTI, S. “A Leitura Errada Existe”, in: Revista LEITURA: TEORIA E PRÁTICA, ano 9, nº 15, p.12-16, Junho de 1990.

32. SMOLKA, A.L.B. “A Atividade da Leitura e o Desenvolvimento das Crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores”, in: SMOLKA et al. Leitura e Desenvolvimento da Linguagem. Porto Alegre, Ed. Mercado Aberto, 1989. Série Novas Perspectivas, 31.

33. TEBEROSKY, A. Psicopedagogia da Linguagem Escrita. 7ª ed., Campinas, S.P., Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis, R.J., Vozes, 1993.

34. VELLUTINO, F.R. Dyslexia: Theory and Research , Cambridge, Massachusetts; MIT Press, 1979.
35. VELOSO, A.F. e PINTO, S.A.M. “Distúrbios de Aprendizagem: Diagnóstico e Orientação; in: Revista **TEMAS SOBRE DESENVOLVIMENTO**, v.3, nº 14, p.10-13, 1993.
36. VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 1989.
37. _____ A Formação Social da Mente. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 1991.
38. VYGOTSKY, L.S. et alii. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 5ª ed., São Paulo, Icone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.