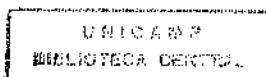


RUPTURA E RETOMADA NA COMUNICAÇÃO: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA POR CRIANÇAS DE PERIFERIA

SYLVIA BUENO TERZI
Orientadora: Profa. ANGELA BUSTOS KLEIMAN

*Tese apresentada ao Departamento de
Linguística do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas, como requisito parcial para
obtenção do título de doutor em Ciências.*

Campinas - 1992



A meus pais,
in memoriam

AGRADECIMENTOS

À Profa. Angela B. Kleiman, pela presença constante durante o desenvolvimento deste trabalho, como orientadora e como amiga.

Às Profas. Cláudia Lemos e Mary Kato, pelas valiosas sugestões oferecidas por ocasião da qualificação.

À minha família, por compreender minha ansiedade.

Aos amigos, que com seus estímulos não me deixaram esmorecer.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar o processo de leitura de crianças de periferia e aspectos interacionais de trabalho em grupo.

Três crianças de segunda série foram acompanhadas durante nove meses, em encontros semanais de leitura, fora do ambiente escolar. Oriundas de uma favela, elas tinham tido uma exposição muito limitada à escrita e nenhuma participação em eventos de letramento, no período pré-escolar. Na escola, tiveram um ensino voltado exclusivamente para a decodificação.

Nos encontros, foram usadas atividades que favorecem a leitura em grupo, seguindo as teorias de Vygotsky e dos neovygotkianos. A complexidade das tarefas era determinada pela situação de desenvolvimento das crianças no momento.

Os resultados mostram três momentos relevantes no desenvolvimento da leitura. No primeiro, as crianças redefinem o conceito de texto construído na escola - um objeto não significativo - e começam a retomar a comunicação, construindo sentido na interação com o adulto. Num segundo momento, tem início a leitura individual. O texto é visto como objeto significativo, mas não como criação de um autor distante. No terceiro momento, as crianças começam a interagir com o autor. Nossas conclusões destacam a importância do papel do adulto na interação, durante o processo de desenvolvimento do leitor.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1 - Desenvolvimento do leitor: teorias subjacentes à pesquisa.....	4
1.1- Leitura precoce e desenvolvimento escolar.....	5
1.2- Leitura: o modelo estratégico de van Dijk e Kintsch.....	10
1.3- A aprendizagem segundo Vygotsky.....	14
Capítulo 2 - Uma pesquisa longitudinal de leitura: a construção de evidências.....	24
2.1- História da escrita das crianças.....	26
2.2- Os encontros.....	35
2.2.1- Atividades: leitura em grupo.....	38
Capítulo 3 - A orientação de letramento da comunidade: ampliando a base de evidências.....	43
3.1- O letramento e o sucesso escolar.....	43
3.1.1- Estudos quantitativos de experiências de pré-alfabetização.....	43
3.1.2- Letramento e práticas discursivas.....	45
3.2- O letramento na comunidade pesquisada.....	51
3.2.1- Características gerais da comunidade.....	52
3.2.2- O papel da escola na comunidade.....	55
3.2.3- A valoração da escrita.....	59
Capítulo 4 - Compreensão: iniciando a redefinição do objeto leitura.....	66
4.1- Leitura e texto: dois objetos estranhos à criança.....	67
4.2- A reprodução do padrão escolar.....	70
4.2.1- O esquema de perguntas e respostas.....	73
4.2.1.1- A pergunta livresca e suas extensões: a suspensão das regras conversacionais.....	77
4.3- Retomando a comunicação: a compreensão da escrita mediada pelas perguntas.....	86
4.4- Uma construção individual de sentido.....	89

Capítulo 5 - Da apropriação do texto à interação autor-leitor.....	107
5.1- A apropriação ou normatização do texto escrito.....	108
5.2- Construindo a interação autor-leitor.....	125
5.2.1- Um correlato da leitura: o conhecimento reflexivo da criança..	146
Capítulo 6 - Construindo a interação.....	155
6.1- Reproduzindo o padrão escolar na interação.....	156
6.2- Redefinindo o conceito situacional de leitura.....	162
6.3- Assumindo a mediação.....	173
Capítulo 7 - Conclusões.....	181
Notas.....	192
Bibliografia	194

Introdução

O tema "leitura na escola" está, em nosso país, muito mais associado à idéia de fracasso do que de sucesso. Qualquer pronunciamento que se faça a esse respeito é sempre carregado de denúncias e críticas geradas por conclusões como: "os jovens não sabem ler", "não gostam de ler".

Esses pronunciamentos feitos através dos meios de comunicação se referem, entretanto, em geral, ao insucesso de alunos da classe média por ocasião dos exames vestibulares. Embora a escola pública seja moldada também pelos padrões da classe média, isso não impede o fracasso, pelo fato de que ela, na realidade, não ensina a ler. Assim, destes alunos, poucos são os que se tornam leitores proficientes e descobrem o prazer da leitura. Porém, muitos outros, embora não atinjam o mesmo nível de proficiência, conseguem desenvolver razoavelmente suas habilidades de leitura por exigência dos estudos universitários ou, futuramente, por exigência profissional.

Já o fracasso na aprendizagem da leitura das crianças de classes menos privilegiadas, que representam a maioria das crianças brasileiras, e que não chegam aos vestibulares, é aceito, tomado como previsto e justificado com expressões já solidificadas do tipo: "faltou alimento na infância", "precisa ajudar no sustento da casa", etc. E essas crianças terão poucas oportunidades fora da escola para aprender a ler.

A escola pública, instituída nos padrões das classes média e alta, pressupõe um desenvolvimento linguístico e uma exposição à escrita no período pré-escolar que

a criança oriunda de meios não letrados não tem e, em consequência, ela passa a ser vista como deficitária. É a teoria do déficit (de Lemos, 1984; Erickson, 1987; Soares, 1986). Esta criança não é, então, considerada em sua realidade própria, seu potencial de aprendizagem e seu crescimento intelectual, mas, sim, no que a distingue, a distancia das crianças de meios letrados. Pensa-se no que a ela falta para atingir o nível "ideal", aquele imposto pela escola, mas em nenhum momento se pensa em termos de um direcionamento oposto, ou seja, no que falta à escola para chegar a essa criança. A escola não se modifica; é a criança que deve a ela adaptar-se. E o problema do fracasso na aprendizagem da leitura não é nunca focalizado sob a perspectiva de um déficit da escola.

Este trabalho teve como objetivo estudar o processo de desenvolvimento de leitura das crianças de classes menos privilegiadas. Interessava-nos conhecer as especificidades desse processo: como a orientação de letramento da comunidade em que vivem essas crianças influenciam o desenvolvimento de leitura, como a creche e a escola infantil contribuem para o letramento das crianças, como se dá o encontro desse letramento com o ensino escolar, como essas crianças aprenderiam a ler lhes sendo dadas condições propícias, e, finalmente, até que ponto os modelos voltados para o leitor ideal dão conta do processo de leitura próprio de crianças de periferia. Para responder essas questões necessitávamos, em primeiro lugar, de um suporte teórico nas áreas de aprendizagem e leitura. Tomamos, então, os modelos de Vygotsky e de neovygotskianos, e de van Dijk e Kintsch, respectivamente, os quais discutimos no capítulo 1. Além disso, era importante conhecermos os trabalhos, relatados na literatura, que se propunham a investigar o processo de leitura de crianças. Esses são, também, discutidos no primeiro capítulo.

Em segundo lugar, fazia-se necessário organizar um trabalho com as crianças onde elas teriam oportunidade de se desenvolver como leitoras. Os dados sobre esse trabalho constituem o capítulo 2.

Entretanto, para que pudéssemos conhecer o estágio de letramento das crianças, devíamos conhecer a orientação de letramento da comunidade. Os dados obtidos se acham expressos no capítulo 3.

Nos capítulos 4 e 5, focalizamos o desenvolvimento do processo de leitura das crianças. No capítulo 4, mostramos três momentos que consideramos os mais relevantes no primeiro período de desenvolvimento delimitado em nossos dados: a ruptura, imposta pela escola, na comunicação e a posterior retomada desta, nos encontros, quando o texto passa a ser visto como tema, como algo sobre o qual se fala; o início da leitura individual com novas redefinições dos objetos texto e leitura que se concretizam, inicialmente, na predominância de uso de estratégias de processamento ascendente e, posteriormente, na de uso de estratégias de processamento descendente.

No capítulo 5, apresentamos um período em que as crianças já conseguem utilizar tanto informações textuais como não textuais, porém, num momento inicial, apropriando-se do texto, ou seja, sem ainda perceberem o texto como obra de um autor distante, o que só ocorre no momento subsequente.

No capítulo 6, analisamos a construção da interação nos encontros relacionando-a à construção da leitura.

As conclusões do trabalho constituem o capítulo 7.

Capítulo 1

Desenvolvimento do leitor: teorias subjacentes à pesquisa

O interesse numa teoria de leitura que desse sustentação a trabalhos com fins aplicados nos levou a questionar até que ponto modelos voltados para um leitor ideal dão conta do desenvolvimento de leitura de crianças oriundas de meios iletrados, com uma história de pouca exposição à escrita e nenhuma participação em eventos de letramento, no período pré-escolar. Para responder a questão levantada fazia-se necessário conhecer como se dá o desenvolvimento do processo de leitura dessas crianças. Para tal, assim como todo trabalho que se preocupa com aplicações práticas, necessitávamos de um suporte teórico abrangendo várias áreas.

Em primeiro lugar, necessitávamos de uma teoria de aprendizagem na qual esta não fosse considerada como uma transferência, mas, sim, como uma construção de conhecimentos e que nos permitisse analisar o papel do outro no processo. Recorremos, para isso, à teoria de Vygotsky e dos pesquisadores neovygotskianos. Em segundo lugar, precisávamos de uma concepção de leitura em que esta não fosse vista como um processo governado por regras, mas como um processo estratégico de atribuição de sentido ao texto. Tomamos, então, o modelo estratégico de compreensão do discurso de van Dijk e Kintsch (1983). Além disso, era necessário que inves-

tigássemos os trabalhos longitudinais, descritos na literatura, que tinham como objetivo estudar o processo de leitura em crianças.

Como o desenvolvimento de leitura da criança é influenciado pela orientação de letramento própria de sua comunidade (Heath,1982), fazia-se, também, necessário conhecer tal orientação da comunidade em que viviam as crianças sujeitos da pesquisa. Para isso, na impossibilidade de realizarmos um estudo etnográfico (Hymes,1973), optamos por um estudo "tipo" etnográfico, menos abrangente, porém, suficiente para nos revelar os padrões culturais gerais da comunidade que se inter-relacionam com os padrões de letramento. As pesquisas na área serão discutidas no capítulo 3.

1.1- Leitura precoce e desenvolvimento escolar

Pesquisas que focalizam a leitura são muitas na literatura, porém, poucas delas buscaram dados sobre o desenvolvimento do processo de leitura através de um estudo longitudinal. Entre estas estão as de alguns pesquisadores (Durkin,1966,1970,1974-1975; Beck,1973; McKee, Brzeinski e Harrison,1966) que investigaram os efeitos da aprendizagem precoce da leitura no desempenho escolar posterior da criança. Segundo eles, o domínio da leitura antes de a criança iniciar a primeira série é um fator determinante de seu bom desenvolvimento como leitora. Ou seja, o fato de a criança estar inserida numa cultura letrada tem uma influência positiva significativa em seu progresso em leitura nas primeiras séries escolares.

Os resultados dessas pesquisas, embora se refiram apenas a crianças que foram desde cedo expostas a eventos de letramento, são importantes, uma vez que

não só mostram que é possível aprender a ler por volta dos quatro anos de idade, mas, principalmente, que isto tem efeitos positivos no progresso escolar da criança, desmistificando, assim, a crença da maioria de nossos professores (e de professores de outros países) de que, nesta idade, a criança ainda não está "pronta" para a alfabetização.

Considerando-se a escola pública brasileira, vemos, em face desses resultados, um enorme espaço que é perdido, já que a alfabetização só tem início na primeira série, quando a criança está com sete anos de idade. Esse espaço é especialmente importante para as crianças de periferia - crianças de classes menos privilegiadas que, além de geralmente viverem na periferia das cidades, estão, também, à margem dos acontecimentos importantes e dos benefícios trazidos pelo desenvolvimento tecnológico e sócio-cultural do momento - que não podem contar com o apoio dos pais para seu letramento. A pré-escola em nossa realidade, além de atender um número muito pequeno de crianças, não lhes oferece geralmente condições de desenvolvimento de letramento. Nossos dados mostram que as atividades nela desenvolvidas focalizando a escrita resumem-se, em geral, à leitura semanal de uma estória pelo professor, sem que qualquer discussão seja feita sobre ela, e à prática diária do traçado das letras do alfabeto, sem correspondê-lo ao nome das mesmas ou, ao menos, a seu papel na escrita.

Outros pesquisadores (Stevenson, Parker, Wilkinson, Hegion e Fish,1976; Lesgold, Resnick e Hammond,1984; Share, Jorm, MaClean e Matthews,1984; Juel,1988; Meyer, Wardrop e Hastings,1990) analisaram diversos fatores que se correlacionam com a aprendizagem de leitura da criança.

Essas pesquisas destacam um ou mais fatores para análise, não considerando, portanto, o processo de aprendizagem da leitura como um todo. Essa segmentação pode levar a resultados falsos ou limitados. Uma das conclusões desses trabalhos, por exemplo, é a de que a habilidade de decodificação apresentada pela criança ao iniciar a primeira série é um fator determinante de seu sucesso escolar como leitora. Lesgold et al. chegam a propor que, durante os dois primeiros anos de ensino de leitura, as crianças sejam levadas a desenvolver velocidade na decodificação de palavras, a fim de poderem compreender o que lêem. O caminho seria, então, da ênfase inicial no ensino da decodificação para uma posterior ênfase no trabalho com o significado. Essa ênfase na decodificação de palavras é problemática em vários aspectos. Em primeiro lugar, sua proposta não leva em conta o fato de que a leitura não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto. Ao contrário, cada palavra funciona como um índice de experiências e conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor, que nela se inscrevem: ao lê-la, o leitor ativa uma determinada rede de conhecimentos da memória. Esses conhecimentos ativados vão, por sua vez, influenciar a atribuição de significado às demais palavras do texto, num processo contínuo de re-significação. Dados desta pesquisa revelam que as crianças só passam a prestar atenção às palavras quando começam a fazer sentido do texto, buscando, neste, indícios de conhecimentos que já possuem. Portanto, enfatizar o ensino de palavras isoladamente, fora de um contexto significativo, significa impedir o desenvolvimento de leitura das crianças.

Em segundo lugar, a ênfase na decodificação da palavra independente de seu significado cria, na escola, uma pseudo-linguagem para falar da escrita, produzindo

uma ruptura tanto no desenvolvimento da linguagem oral do aluno, como no desenvolvimento da relação entre a linguagem oral e a escrita, como veremos no capítulo 4. Esse fenômeno da suspensão do saber anterior da criança e da desconsideração, pelo professor, desse saber para a construção de outros saberes é apontado por de Lemos (1984) como o fator determinante do insucesso da escola na alfabetização dos alunos.

Em terceiro lugar, a conclusão de que é a habilidade de decodificação apresentada pelas crianças no início da primeira série a responsável pelo seu sucesso em leitura nas séries posteriores nos parece falsa. A criança que, nessa ocasião, já conhece o alfabeto e já é capaz de decodificar palavras, tem, com certeza, uma rica história de participação em eventos de letramento, fato não considerado pelos pesquisadores, e, conseqüentemente, já deve ter desenvolvido, também, habilidades de leitura através da leitura mediada pelo adulto. Além disso, embora na escola ela passe a trabalhar apenas com decodificação, em casa ela deve continuar atribuindo significado a textos. Seria, então, esta habilidade de ler, desenvolvida desde o período pré-escolar, o fator responsável pelos resultados superiores que ela obtém posteriormente, na escola, nos testes de compreensão e, não, simplesmente, a habilidade de decodificar.

Além das objeções específicas a cada grupo de pesquisas, acima expostas, outras objeções envolvem todos os trabalhos citados. A não consideração da história de leitura das crianças é uma característica comum a todas as pesquisas relatadas. Alguns desses trabalhos apresentam dados sobre a experiência pregressa de leitura dos sujeitos no que diz respeito ao nível educacional da família, material de leitura disponível à criança e frequência de leitura de histórias mediada pelo adulto. Porém,

além do problema de esses dados serem conseguidos através de questionários enviados aos pais e/ou entrevistas com as crianças, o que, sabemos, os torna pouco confiáveis, a limitação dos fatores considerados reflete a aceitação de que, dadas condições semelhantes, o desenvolvimento do letramento das crianças será, também, semelhante. Ignora-se, com isso, as diferentes possibilidades de interação do adulto com a criança, as diferentes orientações de letramento das famílias e a própria individualidade da criança.

Outra característica problemática, também comum a todas as pesquisas, diz respeito à metodologia por elas utilizada. Embora sejam pesquisas longitudinais no sentido de acompanharem as crianças por um período longo, as testagens eram feitas em momentos pré-determinados. Com isso, evidencia-se a não consideração, em primeiro lugar, das diferenças individuais. Os autores parecem pressupor que, dado um determinado ensino, todas as crianças deveriam evoluir no mesmo ritmo. Entretanto, o caminho da construção de conhecimento pode variar de criança para criança, mesmo entre as que inicialmente apresentam o mesmo nível de habilidade de leitura.

Além disso, essas testagens evidenciam uma falta de preocupação com o processo de leitura em si, embora a maioria dos autores afirmem buscá-lo com suas investigações. Os testes revelam apenas o que a criança é capaz de fazer de maneira independente no momento e não o que conseguiria com a ajuda do adulto, ou seja, revelam o nível de desenvolvimento real, mas não o de desenvolvimento potencial da criança (Vygotsky,1978). Assim, o resultado de uma medida de compreensão feita, por exemplo, no final do ano letivo pode corresponder a uma aprendizagem que acabou de se completar ou que se completou meses antes; da mesma forma, pode

ocultar uma aprendizagem que está prestes a se completar. Para a averiguação do processo, é importante que cada mudança na leitura da criança seja percebida no seu desenvolvimento, desde os seus primeiros indícios até seu estabelecimento, e seja analisada no contexto em que se dá, a fim de que os fatores que possivelmente a estejam determinando possam ser detectados.

Apesar dessas limitações, os estudos descritos nos apontam dois resultados que devem ser considerados. O primeiro é que, dadas as condições propícias, as crianças podem aprender a ler textos escritos em idade anterior àquela até então considerada como limite e que isso favorece seu desenvolvimento posterior de leitura. Um segundo resultado que podemos inferir dos dados dessas pesquisas, e que se confirma em nossos dados, é que a história de letramento da criança influencia seu desenvolvimento como leitora. Esses estudos, porém, não nos mostram o processo da construção da leitura. E é isto que buscamos neste trabalho.

1.2- Leitura: o modelo estratégico de van Dijk e Kintsch

Nossa opção pelo modelo estratégico de van Dijk e Kintsch (1983) deveu-se ao fato de ser ele coerente com a proposta sócio-construtivista de aprendizagem que adotamos.

Ao contrário dos modelos anteriores apresentados pelos autores (Kintsch e van Dijk,1975,1978; van Dijk e Kintsch,1978; Kintsch,1970,1972,1974; van Dijk,1972,1977) que, num enfoque estruturalista, viam a leitura como um processo governado por regras, no modelo estratégico, a leitura é considerada em seu aspecto global, como um processo não orientado progressivamente por níveis (morfológico,

sintático, semântico e pragmático), mas onde esses níveis interagem de maneira intrincada, havendo um constante feedback entre eles (vide também Spiro et al.,1980; Kleiman,1983). O processamento através dos vários níveis do input textual e não textual é estratégico (vide também Brown, 1980; Kato, 1985) ou seja, o leitor pode processar as informações disponíveis em ordens diferentes, dependendo de seus propósitos, do conhecimento de que dispõe, do nível de processamento ou grau de coerência necessário à compreensão.

Entre os componentes principais do modelo, van Dijk e Kintsch apresentam os pressupostos cognitivos e os contextuais. O primeiro grupo inclui os pressupostos: construtivista, interpretativo, on-line, pressuposicional e estratégico.

O leitor constrói uma representação mental de eventos lidos e é esse processo de construção e seus efeitos na memória que constituem a compreensão - pressuposto construtivista. Porém, ele não constrói uma representação dos dados linguísticos, mas, sim, de uma interpretação desses dados - pressuposto interpretativo. A construção de um significado para os dados utilizados como input se dá on-line com o processamento desses dados - pressuposto on-line. Além disso, o processamento e a interpretação de dados não se dão apenas com base em dados externos, mas também internos, cognitivos: conhecimento prévio, experiências, crenças, propósitos, etc. Como essas informações podem ser consideradas como pressuposições cognitivas do processo de construção, van Dijk e Kintsch as chamam de pressuposto pressuposicional (*presuppositional assumption*) do modelo. Entretanto, não há uma ordem fixa, a cada ponto da leitura, para a utilização das várias informações. Com o objetivo de desenvolver um processo tão eficaz quanto possível na construção da representação mental, os leitores usam os vários tipos de informação de uma

maneira flexível, ou seja, podem usar estratégias diferentes conforme as necessidades - pressuposto estratégico.

Os pressupostos contextuais derivam do fato de os discursos não ocorrerem no vácuo, mas, sim, dentro de um contexto sócio-cultural mais amplo. São eles: de funcionalidade, pragmático, interacionista e situacional.

Como as dimensões sociais do discurso interagem com as dimensões cognitivas, o leitor constrói uma representação mental não apenas do texto, mas também do contexto social, sendo que essas duas representações interagem entre si - pressuposto de funcionalidade. Além disso, ele constrói, também, uma representação para os possíveis atos de fala envolvidos no texto - pressuposto pragmático. Entretanto, a interpretação do discurso como um ou mais atos de fala faz parte da interpretação do processo interacional global ocorrendo entre os participantes - pressuposto interacionista. A interação na qual um discurso é processado, por outro lado, se dá dentro de uma situação social. Portanto, o processamento de um discurso estará condicionado a normas e valores gerais, atitudes e convenções sobre os participantes e sobre as interações numa dada situação. A isto corresponde o pressuposto situacional.

Portanto, o processo de compreensão envolve construção de representações dos atos de fala, das interações comunicativas e da situação como um todo e essas representações interagem estrategicamente com a compreensão do discurso em si. Daí que a compreensão não seja uma mera construção passiva de uma representação do objeto linguístico, mas parte de um processo interativo no qual um leitor interpreta, ativamente, as ações de um autor.

A caracterização desses componentes do modelo foi bastante útil durante o período dos encontros, tanto na análise dos dados, como no planejamento das atividades subsequentes de leitura com as crianças. Ela serviu de subsídio teórico para verificarmos que estratégias estavam sendo utilizadas pelas crianças, quais informações estavam sendo usadas e que representação mental estava sendo construída. Esses dados nos permitiam não apenas perceber as características do desenvolvimento do processo de leitura das crianças, mas, também, planejar um trabalho que permitisse a continuidade do processo.

A passagem de van Dijk e Kintsch de um modelo de regras estruturais para o modelo estratégico de leitura que recupera a globalidade do processo é, sem dúvida, uma grande e importante mudança. Entretanto, nessa passagem, os autores minimizaram a função da palavra, da linguagem em si. Ao invés de partirem de como a palavra detona o processo de leitura e mobiliza os conhecimentos, isto é, de modelarem os processos pelos quais o input linguístico é analisado e semanticamente interpretado, eles limitam o modelo ao processamento da informação semântica, criando uma série de componentes extrínsecos de processamento. Porém, é na palavra que se inscreve o processo de atribuição de sentido, uma vez que ela é índice de experiências e conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor. Temos, em nossos dados, evidências de que, desde o início do desenvolvimento de leitura, são as palavras que determinam o processo de fazer sentido do texto e que, ao mesmo tempo, vão sendo resignificadas no próprio processo. Como as crianças sujeitos desta pesquisa se encontravam na fase bem inicial do processo de construção da leitura, informações sobre os processos de utilização do input linguístico teriam, provavelmente, contribuído para a análise dos dados.

Além dessa, outras limitações restringiram o uso do modelo neste trabalho. Ao tratarmos da compreensão do discurso em geral, os autores não oferecem subsídios para a compreensão do desenvolvimento de leitura das crianças conforme os vários gêneros de discurso focalizados. Além disso, o modelo, pelo seu caráter idealístico, dá conta, apenas, de leituras bem sucedidas, uma vez que tem em mente o leitor ideal, proficiente. Entretanto, nossos dados mostram que as estratégias utilizadas pelo leitor iniciante diferem muito daquelas utilizadas pelo leitor pressuposto por van Dijk e Kintsch. Portanto, o modelo por eles apresentado não traz subsídios para o estudo do processo de compreensão da escrita do leitor real e, menos ainda, do leitor em desenvolvimento, como é o caso das crianças sujeitos desta pesquisa. Faz-se necessário, então, a elaboração de uma teoria que considere esse tipo de leitor. Este trabalho contribui com alguns dados para tal teoria.

1.3- A aprendizagem segundo Vygotsky

A concepção de aprendizagem como um processo de construção de conhecimento que se dá na interação da criança com o adulto ou com seus pares mais proficientes, expressa na teoria de Vygotsky, está subjacente ao trabalho por nós desenvolvido com as crianças sujeitos desta pesquisa e à análise que fizemos dos dados obtidos.

Segundo o autor, a aprendizagem pressupõe o envolvimento de pequenos grupos ou pares de indivíduos numa interação social, numa prática comunicativa. Esse funcionamento interpsicológico daria origem ao funcionamento intrapsicológico, resultante da internalização, ou seja, certos aspectos da atividade realizada

num plano externo passam a realizar-se no plano interno. Embora Vygotsky não deixe claro como se dá esse processo de internalização, o conceito, como apresentado, de que ela transforma o processo interpsicológico mudando sua estrutura e funções (1981,p.163) foi suficiente para que percebêssemos que, das atividades de leitura desenvolvidas nos encontros, as crianças selecionavam e metabolizavam alguns aspectos que passavam a fazer parte de seu conhecimento. Essa seleção e metabolização parecem estar condicionadas à presença de determinadas condições impostas pelo próprio estágio de desenvolvimento das crianças. Daí que elas se dêem paulatinamente. Aparentemente a criança, a partir da interação com o adulto e colegas, define o próximo passo no seu desenvolvimento de leitura e começa a fazer experimentações, o que se concretiza no surgimento de indícios, em sua leitura, de uma redefinição do objeto. Essa questão fica mais clara quando consideramos o conceito de texto, conforme veremos nos capítulos 4 e 5.

A aprendizagem através da interação cria o que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky considerava que os testes psicológicos utilizados para medir o desenvolvimento mental das crianças eram limitados, uma vez que não apontavam a potencialidade de desenvolvimento futuro das mesmas. A ele interessava não apenas conhecer aquelas funções que na criança já haviam atingido seu pleno desenvolvimento, mas também aquelas que se encontravam em processo de desenvolvimento. Definiu, então, a zona de desenvolvimento proximal - a distância entre "o nível de desenvolvimento real da criança, determinado a partir da resolução independente de problemas", e o nível mais elevado de "desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda do adulto ou em colaboração com seus pares mais capacitados"(1978,p.86).

O nível potencial pode variar de criança para criança, independentemente de elas apresentarem o mesmo nível real de desenvolvimento. Assim, duas crianças que apresentam a mesma idade mental, aferida através de testes de resolução independente de tarefas, podem, quando auxiliadas pelo adulto, apresentar uma diferença significativa de potencial de desenvolvimento. Essas duas aferições nos permitem, então, examinar não apenas o processo de desenvolvimento completado até o momento, mas, também, os processos ainda não concluídos.

A aprendizagem cria, então, a zona de desenvolvimento proximal e desperta e põe em funcionamento toda uma série de processos de desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal é, assim, determinada pelo nível de desenvolvimento da criança e pela forma de ensino-aprendizagem envolvida: não é uma propriedade nem da criança unicamente, nem do funcionamento interpsicológico por si só.

Entretanto, como formulada por Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal prevê apenas situações de sucesso na aprendizagem. Embora o autor não se refira a situações de ensino-aprendizagem envolvendo um número maior de alunos, como é o caso da escola, cremos ser possível estabelecer uma interação propícia à aprendizagem em sala de aula. Entretanto, o que nossos dados revelam é que o professor impede a criação da zona de desenvolvimento proximal, produzindo uma ruptura no processo de estabelecimento de relações entre a linguagem oral e a escrita pelos alunos. Para explicar as causas do fracasso na criação da zona de desenvolvimento proximal, os neovygotkianos partiram para a análise das condições de interação. Inicialmente, três pré-requisitos, interdependentes, foram propostos para a aprendizagem da criança na interação com o adulto: intersubjetividade, definição

partilhada da situação e mediação semiótica (Wertsch,1984; Rommetveit,1985; Hundeide,1985).

A intersubjetividade seria um estado de efetiva comunicação em que cada interlocutor está consciente da existência do outro e com ele focaliza um mesmo aspecto de um evento, ação ou situação, ou seja, com ele compartilha a mesma perspectiva do assunto em discussão. Além disso, para que um estado adequado de intersubjetividade seja alcançado, é necessário que os interlocutores compartilhem uma definição de situação, isto é, da maneira pela qual um contexto é representado ou definido por aqueles que nele atuam, incluindo a representação dos objetos e das ações para se operar sobre eles. Finalmente, há necessidade de uma mediação semiótica, no caso, a linguagem.

A intersubjetividade na interação pressupõe, então, um compromisso mútuo dos interlocutores para com a mesma realidade sobre a qual se fala, e esse compromisso tem como base uma crença na existência de um mundo comum. É essa crença pressuposta num mundo compartilhado que permite algum grau de intersubjetividade nas interações iniciais entre mãe e criança, proporcionando, assim, condições para um avanço em direção a um partilhar real. A criança, durante seu desenvolvimento, passa por diferentes formas de intersubjetividade (Trevvarthen,1977; Trevvarthen e Hublely,1978; Hublely e Trevvarthen,1979; Wertsch,1979) antes de atingir um estágio em que ela possa compartilhar os conceitos culturais e sociais do mundo adulto. Entretanto, o adulto e a criança podem negociar uma situação intersubjetiva que difere das maneiras de ambos entenderem a situação no plano intrapsicológico e criar um mundo social temporariamente partilhado (Wertsch,1985).

O que vemos em sala de aula, entretanto, é a ausência de preocupação do professor em buscar um grau maior de intersubjetividade. Cabe a ele, exclusivamente, a definição da perspectiva sob a qual o assunto da aula deve ser focalizado e qualquer tentativa, pelos alunos, de assumir uma outra perspectiva é imediatamente rechaçada. Permitir a discussão do assunto sob uma outra ótica não apenas propiciaria a intersubjetividade, mas permitiria, também, que o professor conhecesse o saber que a criança traz para a escola. Entretanto, esse saber não interessa ao professor, assim como não lhe interessa criar uma definição partilhada do objeto em estudo, uma vez que ele parte do princípio de que o aluno nada sabe e que cabe à escola definir o nível de ensino, a partir dos programas e do livro didático. Assim, a intersubjetividade não é alcançada e, conseqüentemente, não há aprendizagem. Entretanto, outros fatores contribuem para o fracasso da interação escolar.

A mediação semiótica não pode ser vista apenas como expressão verbal, mas deve incluir, também, a expressão não verbal. Junefelt (1990), analisando o desenvolvimento comunicativo da criança, reconhece a importância da expressão não verbal, enfatizando as acomodações (*accommodations*) feitas pelos adultos, na maioria das culturas ocidentais, no diálogo com a criança. Essas acomodações formam um registro ajustado às possibilidades da criança, que compreende a expressão verbal e a não verbal e que seria um meio pelo qual adulto e criança criam um mundo temporariamente partilhado. Também em nossos encontros, a observação da expressão não verbal se mostrou bastante importante, pois serviu muitas vezes para nos apontar o grau de compreensão obtido pelas crianças na leitura individual, a aceitação das tarefas, o interesse, e, principalmente, as vacilações das crianças, fornecendo, assim, dados para o direcionamento das atividades.

Além dos três pré-requisitos, acima discutidos, para que a aprendizagem se dê na interação adulto-criança, cremos que dois outros fatores são também determinantes do maior ou menor sucesso alcançado: a afetividade e a valoração.

Embora tenha pesquisado pouco a influência do componente afetivo, Vygotsky (1962) via a afetividade não apenas como parte das necessidades do indivíduo, influenciando seus pensamentos e comportamentos, mas também, como um fator de motivação para a criação de um estado de consciência. Outros autores se preocuparam com os reflexos da afetividade no processo de aprendizagem (Freire,1979; Erickson,1987; Junefelt,1990), atribuindo-lhe importância e abrangência variadas.

Sem entrar na controvérsia sobre o termo "afeto" presente na literatura (por exemplo: Snow e Ferguson,1979; Elliot,1981; Dale e Ingram,1981; Bullowa,1979), assumiremos apenas a existência de um componente afetivo capaz de interferir na interação, componente este difícil de ser definido, mas que teria por base o respeito mútuo dos participantes. Assim, a afetividade não é a expressão física de carinho que vemos comumente nas salas de aula e que reflete o significado que os professores atribuem ao termo. Ao contrário, afetividade implica confiança e respeito mútuos: confiança do aluno em que o professor está interessado em seu progresso e que buscará os meios necessários para ajudá-lo em seu desenvolvimento; confiança do professor em que o aluno deseja aprender e que, portanto, oferecerá um feedback contínuo para que o adulto possa adequadamente direcionar sua prática. A confiança mútua pressupõe o respeito mútuo: respeito do professor ao aluno como ser humano, ao conhecimento que traz consigo, a sua maneira de aprender, a seu ritmo de aprendizagem; respeito do aluno ao professor como aquele que sabe mais e que, como tal, está em condições de orientar o processo ensino-aprendizagem.

O que nossos dados revelam é que, na escola, o professor não respeita o aluno como alguém que tem algo a dizer e a contribuir no processo ensino-aprendizagem. Essa exclusão faz com que o aluno deixe de respeitar o professor e de nele confiar como alguém interessado em seu sucesso acadêmico, em sua aprendizagem. Não há, então, possibilidade de estabelecimento de intersubjetividade em qualquer que seja a interação proposta.

Além dos fatores descritos, há um outro que julgamos crucial para que a aprendizagem ocorra na interação. Nossa experiência com ensino mostra que, em algumas situações de interação, embora as condições fossem propícias para o estabelecimento de um estado de intersubjetividade, isso não ocorria. Algumas vezes, o adulto parecia bloquear o caminho da intersubjetividade, enquanto que outras vezes parecia ser a criança que se recusava a se manter engajada na interação. Isto nos leva a propor um outro componente que chamaremos de "valoração" e que, embora não esteja descrito como tal na literatura, parece implícito no trabalho de alguns autores (Wood, Bruner e Ross, 1976; Bruner, 1985). Por valoração entendemos que aquilo que está sendo ensinado deva ter um valor, deva ter um sentido tanto para quem ensina, como para quem aprende. E é esse sentido que faz com que os participantes considerem que vale a pena se engajar na interação.

A valoração se distingue do componente afetivo pelo seu aspecto social, isto é, por sofrer influência de parâmetros comunitários, ou do grupo social, relevantes no momento da interação. Assim, o objeto da aprendizagem é colocado em relação a uma experiência que lhe dá sentido.

Essa valoração poderá ter origens diversas, condicionadas socialmente. Para o adulto, poderá originar-se na consciência da importância do domínio do assunto

para o desenvolvimento da criança, na necessidade de cumprir o programa, na preocupação com sua própria avaliação profissional, etc. Já a criança poderá participar do processo ensino-aprendizagem pela própria relevância atribuída ao saber, por considerar que tal conhecimento lhe trará benefícios futuros, ou porque ele lhe possibilitará a aprovação para a série seguinte; poderá engajar-se na interação para agradar a professora, para atender às expectativas dos pais. Porém, em qualquer dos casos temos, na base, uma decisão de valor que reflete crenças e valores sociais.

Nas atividades do cotidiano, quando a criança se dirige a um adulto ou a um companheiro em busca de uma informação desejada, essa força já está em ação - um fator de valoração qualquer funcionou como detonador do comportamento da criança. Entretanto, em outras situações em que a criança não participa da definição daquilo que deve ser aprendido, como é o caso da escola, cremos que, se ela não atribuir, de alguma forma, um valor ao conteúdo introduzido em sala de aula, ela não se envolverá de maneira efetiva na interação. Em se tratando de crianças de periferia, a atenção à valoração é crucial. Oriundas, em geral, de comunidades iletradas que vêem pouca função para a escrita, o trabalho com esta só será bem sucedido se tiver um sentido para a criança. É necessário que a introdução dessas crianças à escrita permita-lhes construir um fator de valoração para a aprendizagem. Copiar palavras sem considerar seu significado, como vemos nos dados, não tem, com certeza, sentido para a criança e não a fará aprender a ler e escrever. A influência de um fator de valoração fica evidente, como veremos posteriormente, na participação de Vagner, uma das crianças sujeitos desta pesquisa, que busca o sucesso escolar por medo de, futuramente, ter que aceitar a profissão de servente de pedreiro.

Os fatores acima discutidos - intersubjetividade¹, definição partilhada da situação, expressão verbal e não verbal como mediação, afetividade e valoração - foram considerados durante todo o período de nossos encontros de leitura com as crianças. Os dados revelam que eles constituem, de fato, pré-requisitos para que a aprendizagem se dê na interação. Atuando de maneira interdependente, eles permitiram a criação da zona de desenvolvimento proximal e o alcançar de um grau cada vez maior de intersubjetividade, o que resultou na aprendizagem de leitura.

Por outro lado, o conceito de zona de desenvolvimento proximal também esteve subjacente a todo nosso trabalho. Esse conceito é crucial para qualquer pesquisa, de orientação vygotskiana, que tenha como objetivo investigar o desenvolvimento de um processo. Trabalhos como os descritos na seção anterior, que se baseiam apenas no funcionamento intrapsicológico da criança, não podem perceber os marcos do próprio desenvolvimento, que são os pontos de mudança e, sem percebê-los, foge-lhes a oportunidade de entendê-los em seu contexto de ocorrência, verificando seus fatores causadores.

Para esta pesquisa, a utilidade do conceito de zona de desenvolvimento proximal se revelou sob vários aspectos. Inicialmente, esse conceito se revelou importante na avaliação inicial das crianças, quando dos primeiros encontros. Conhecendo a história de leitura das crianças sujeitos, sabíamos que elas nunca haviam sido expostas à leitura e discussão de um texto escrito. Verificar, portanto, suas habilidades de leitura através de testes de resolução independente de tarefas significaria constatar uma incapacidade quase que total de ler. A busca do que as crianças eram capazes de ler quando ajudadas pelo adulto nos permitiu chegar à concepção

que tinham de leitura, uma vez que revelou a maneira como se relacionavam com o texto.

Durante os encontros, a distinção entre desenvolvimento real e potencial nos fez atentos à quantidade e qualidade do suporte necessário para que as crianças realizassem a tarefa. Além disso, para a identificação da trajetória do desenvolvimento de leitura das crianças e da consequente definição do trabalho com ela condizente, a noção de zona de desenvolvimento proximal foi essencial.

Os subsídios teóricos discutidos neste capítulo - informações sobre aprendizagem e leitura - nos permitiram construir e verificar nossas hipóteses sobre as possíveis direções de construção de sentido pelas crianças.

Capítulo 2

Uma pesquisa longitudinal de leitura: a construção de evidências

Grande parte dos aspectos metodológicos de uma pesquisa é determinada pelo próprio objetivo desta. A outra parte é determinada pelo conhecimento e visão de mundo do pesquisador.

Os dados desta pesquisa, que visa a compreensão do desenvolvimento de leitura de crianças oriundas de meios não letrados, foram obtidos durante encontros realizados semanalmente por um período de nove meses. Desses encontros, promovidos pela pesquisadora fora do ambiente escolar, participaram três crianças, moradoras de uma favela, que cursavam, quando do início das atividades, o segundo semestre da segunda série do primeiro grau de uma escola pública estadual. A opção por crianças oriundas de uma classe sócio-econômica baixa e de ambientes não letrados deveu-se ao fato de elas representarem a maioria das crianças brasileiras, maioria esta que constitui grande parte dos grupos de risco de fracasso escolar (vide Patto, 1990; Freitas, 1989). Conhecer um pouco do processo de leitura dessas crianças poderia significar um passo na busca de um ensino mais adequado a elas.

Para tornar viável esse conhecimento, porém, fez-se imprescindível a limitação dos sujeitos a um pequeno grupo. Um número maior de sujeitos não

inviabilizaria o processo ensino-aprendizagem, mas impediria a observação minuciosa do desenvolvimento de leitura das crianças, como era desejado.

A seleção desse pequeno grupo deveria, porém, levar em conta, antes de mais nada, o estágio de leitura em que se encontravam as crianças. Sendo o objetivo da pesquisa a verificação do desenvolvimento de leitura, era necessário que elas estivessem numa fase inicial desse processo, fase essa que se supunha coincidir com a alfabetização na primeira série. Porém, isso não ocorre, uma vez que a alfabetização promovida pela escola limita-se às habilidades de decodificação, excluindo aquelas de construção de sentido. Dada essa ênfase na decodificação, que se mantém nas séries seguintes, fez-se necessário criarmos, fora da escola, as condições para o desenvolvimento de leitura que desejávamos averiguar. Promover uma alfabetização paralela, dentro de um enfoque diferente, além de impossível do ponto de vista prático, trazia preocupações quanto às possíveis consequências dessa interferência, principalmente para essas crianças que estão começando a conviver com a escola e com a escrita. Optamos, assim, por trabalhar com crianças de segunda série, que já haviam terminado a cartilha, e com elas iniciar um trabalho de leitura.

As três crianças foram selecionadas dentre as que demonstraram interesse por participar na pesquisa. Considerou-se, também, para a seleção, a disponibilidade das crianças para as atividades (não terem que tomar conta de irmãos menores ou da casa, não serem responsáveis por muitas tarefas domésticas, etc.), a permissão e interesse dos pais e a ausência de planos de mudança, da família, para outra localidade, o que interromperia a participação da criança.

2.1 - História da escrita das crianças

Uma vez selecionadas, era essencial que conhecêssemos a história de leitura de cada criança, a fim de que pudéssemos adequar às necessidades delas, as atividades a serem desenvolvidas². Para isso, buscamos conhecer a orientação de letramento por elas recebida durante o período pré-escolar, as expectativas da escola com relação a essas crianças e o resultado do confronto dessas expectativas com a situação de conhecimento das crianças. Os dados foram conseguidos através de contatos frequentes com os pais, com os profissionais da creche e da Escola Infantil que atendem a favela e com as professoras das crianças.

As crianças selecionadas foram: Fernanda, Andeuclei e Vagner, cujos pais, coincidentemente, representam as três posições detectadas na favela, quanto à importância da escolarização (a serem expostas no capítulo 3).

Andeuclei, 9 anos, tinha vindo com os pais e três irmãos, há um ano e meio, do Paraná. O pai é servente de pedreiro e a mãe é doméstica e a única função que informalmente expressam para a escola é a de ser um lugar seguro para deixar as crianças enquanto trabalham, embora, quando questionados diretamente, afirmem considerar a educação muito importante.

No início dos encontros, Andeuclei afirma desconhecer se os pais eram alfabetizados, por nunca tê-los visto lendo ou escrevendo. Numa outra ocasião, porém, ele nos diz ter descoberto que os pais sabiam ler, pois os viu lendo um bilhete enviado pela professora do irmão. Isto, além de confirmar a pouca interação entre adulto e criança, revela a escassa função atribuída à escolarização. Serem os pais alfabetizados ou não é tão insignificante que nem sequer desperta a curiosidade da criança a respeito, como também não faz com que o adulto ache que vale a pena comentá-la. Mesmo o interesse despertado na

criança por nossas conversas não é suficiente para que ela rompa as barreiras da interação e questione diretamente os pais. Ela só obtém a resposta através da observação, e provavelmente continuaria com a dúvida se não tivesse chegado o bilhete e se, antes disso, a questão não tivesse sido focalizada pelo adulto.

Em entrevista com os pais confirmamos que ambos haviam frequentado a escola até a segunda série, quando, diante de uma terceira reprovação, o pai foi "tirado da escola" porque "não dava mesmo para o estudo". Já a mãe, após a mudança da família para outra região, não quis mais voltar à escola, decisão esta aceita por seu pai com a justificativa de que "pra mulher isso já tá bom". Essa escolaridade permite hoje a eles apenas assinar o nome e ler os bilhetes da escola.

Andeuclei não frequentou creche nem pré-escola. Fez a primeira série numa escola pública do Paraná onde foi reprovado. Já em Campinas, cursou novamente a primeira série na mesma escola que hoje frequenta.

Vagner, 8 anos, vive com a mãe, o padrasto e dois irmãos. A família é originária de Minas Gerais e estava na favela há nove anos. A mãe é doméstica e o padrasto, servente de pedreiro.

A mãe de fato acredita que a educação é um caminho para uma profissão melhor e tenta passar essa valoração para os filhos. Toda repreensão às crianças é sempre seguida de uma fala onde ela chama a atenção para o esforço que faz para que eles estudem e possam chegar "pelo menos até à oitava série" e, assim, seguir uma boa profissão. Essa fala geralmente termina com uma comparação entre as oportunidades que ela teve para estudar e as que ela oferece aos filhos. Apesar de ter cursado apenas metade da primeira série, quando abandonou a escola para trabalhar, a mãe é capaz de ler algumas palavras da cartilha, o que ela mostra com um certo orgulho. Mesmo com essa limitação, ela olha

diariamente os cadernos dos filhos para verificar se a lição foi feita e se foi feita com capricho.

A atitude da mãe é constantemente criticada pelo companheiro, analfabeto, para quem "a escola é boa, mas é pra filho de rico" e, conseqüentemente, Vagner deveria deixar a escola, ir trabalhar e ajudar no sustento da família.

Vagner frequentou a creche dos dois aos quatro anos de idade. O trabalho com as crianças, na creche, é orientado por uma psicóloga e visa o desenvolvimento da atenção e da percepção. A linguagem escrita é considerada como própria para uma fase posterior. Assim, há muitos brinquedos à disposição das crianças, mas nenhum livro. Não há, também, lápis, caneta, papel ou qualquer outro material com que a criança possa rabiscar, desenhar ou pintar.

Dos quatro aos seis anos Vagner frequentou uma escola municipal de educação infantil organizada em três níveis: maternal, jardim da infância e pré-primário. No maternal as crianças recebem lápis de cor e desenhos mimeografados para serem pintados, mas não há leitura de estórias para elas, nem atividades de desenvolvimento da linguagem oral. No jardim da infância, às sessões de pintura são acrescentadas sessões de recorte e colagem, mas também inexistem as atividades focalizando a linguagem oral e a escrita. Já no pré, são introduzidos os exercícios de psicomotricidade. Há o ensino do traçado das letras, porém, sem identificá-las pelo nome ou pelo som que representam. Tem início, também, a leitura semanal de estórias pela professora, mas sem qualquer discussão do conteúdo das mesmas. Não há preocupação com o desenvolvimento da linguagem oral.

Desta forma, os cinco anos durante os quais Vagner frequentou a creche e a escola infantil não lhe ofereceram uma maior exposição à escrita.

A terceira criança selecionada é Fernanda, 8 anos, que vive com a mãe, o padrasto e três irmãs. A mãe trabalha como doméstica e o padrasto, como servente de pedreiro. Ambos vieram de Pernambuco e ambos são analfabetos. A mãe foi alfabetizada durante aproximadamente dois anos por uma senhora, mas praticamente nada restou dessa experiência.

A mãe faz parte do grupo de pais que assume o discurso majoritário sobre a importância da escola, mas que apresenta atitudes contraditórias: não se interessa pela vida escolar das crianças, não as estimula a estudar e permite que falem às aulas por qualquer motivo. Ao mesmo tempo que lamenta seu analfabetismo, recusa qualquer proposta de alfabetização, alegando falta de tempo.

Já o padrasto acha que "é bom saber ler e escrever, mas não faz falta, não". Quando tentamos levá-lo a explicitar o "não faz falta", obtivemos como explicação que ele não precisa ler, pois os avisos, na firma onde trabalha, são dados no pátio pelo mestre de obra; quando há problemas com o patrão, o pessoal do sindicato vai lá "explica e fala o que a gente tem que fazer, assim, se vai assinar ou não o papel"; o ônibus que toma ele "conhece", não precisa ler nada; quando perde o emprego "o moço chama lá dentro, avisa e fala quando é pra buscar o dinheiro". Isto mostra que a empresa se adaptou à situação de não letramento dos funcionários e, assim, passa a reforçar a não valorização da escrita.

Fernanda foi para a creche aos três meses de idade e a frequentou até os quatro anos, quando então passou para a escola infantil, a mesma frequentada por Vagner. Aos sete anos foi matriculada na escola que ora frequenta.

Na comunidade em que vivem, constituída em sua maioria por analfabetos, as crianças sujeitos desta pesquisa não tiveram oportunidade de conviver com a escrita e dela se apropriarem (vide capítulo 3). As que passaram pela creche e pela escola infantil, também não encontraram lá essa oportunidade.

Assim, chegaram ao primeiro grau sem praticamente conhecer os usos e funções da escrita e, conseqüentemente, sem valorá-la. Caberia à escola, então, oferecer a essas crianças as condições de letramento até agora lhes negadas. Entretanto, a visão de letramento da escola pública em geral não corresponde ao letramento que a criança necessita e que lhe interessa.

Quanto à experiência escolar, a história das crianças não é muito diferente. A escola estadual frequentada pelos sujeitos da pesquisa tem implantada a jornada única no ciclo básico, porém, o acréscimo de uma hora e meia ao período de permanência das crianças foi utilizado apenas para atividades de artes e educação física, não significando, portanto, intensificação do trabalho com a escrita.

Durante a primeira série as crianças passaram pelo estudo de aproximadamente 60% da cartilha, por métodos tradicionais, num trabalho de análise linguística desvinculado do significado. No primeiro semestre da segunda série, o estudo da cartilha foi completado e, em agosto, teve início o trabalho com o livro "O burrinho alpinista" (da Silva, 1985).

Fernanda e Vagner frequentaram a segunda série A, enquanto que Andeuclei, a segunda série B. A rotina diária de trabalho com a língua materna na segunda série A era constituída pelas seguintes atividades: leitura oral de um trecho de uma das estórias do livro; cópia do mesmo trecho; cópia, resolução e correção do questionário de compreensão; e cópia, resolução e correção do exercício de análise linguística. Na segunda série B, a rotina era um pouco diferente: leitura oral de um texto; ditado e correção do mesmo; e cópia, resolução e correção do exercício de análise linguística.

Através de nossos contatos com os profissionais da escola ficou evidente a crença generalizada de que a criança, sabendo decodificar, será capaz de entender o texto, e, sabendo escrever corretamente as palavras, será capaz de

expressar suas idéias por escrito. A própria relação das atividades já revela a focalização do professor na mecânica da escrita - codificação e decodificação - e não na escrita como uma maneira diversa de significar, como uma continuidade das atividades linguísticas.

A leitura se reduz àquela produzida em voz alta, não havendo sessões de leitura silenciosa. Na segunda série A, as questões que supostamente seriam utilizadas para ensinar o aluno a ler, conduzem apenas à localização e cópia de informações. Esse exercício mecânico é coerente com os objetivos do professor, uma vez que obriga o aluno a focalizar sua atenção em determinadas palavras do texto para localizar a resposta e para copiá-la. É, portanto, um exercício de fixação ortográfica em torno da palavra e não um exercício de leitura. Na segunda série B, nenhum tipo de questão de "compreensão" é apresentado aos alunos.

O espaço para produção de texto é ocupado, numa classe, com a cópia do trecho lido oralmente e, na outra, com o ditado de palavras ou sentenças, também do texto lido. A criação de texto pelas próprias crianças foi solicitada, na segunda série B, apenas nas avaliações bimestrais; na A, nas semanas que as antecediam, como um preparo para elas. O fato de as professoras considerarem essa prática suficiente justifica-se pela correção e avaliação baseadas na forma e não no conteúdo. E a forma é, de fato, trabalhada diariamente.

A maneira de conduzir a correção dos exercícios mostra não apenas um trabalho voltado exclusivamente para o aspecto mecânico da escrita, mas também, um trabalho inadequado, centrado na palavra. Na segunda série A as correções dos exercícios são feitas na mesa da professora. As respostas erradas são assinaladas e o aluno deve tentar corrigi-las e submetê-las à professora tantas vezes quantas forem necessárias até encontrar a resposta correta. A outra professora faz as correções na lousa. Cada criança escreve uma resposta e

quando há erro, outra criança é chamada e assim sucessivamente até que a resposta correta seja apresentada. A cópia não é corrigida, embora mostre um grande número de erros.

O feedback oferecido pelas professoras nesse tipo de correção é aquele chamado por Meyer et al. (1989) de feedback terminal (terminating feedback): ao receber uma resposta errada, o professor não tenta conduzir a criança a uma resposta correta, modelando-lhe o caminho ou oferecendo-lhe uma pista, mas encerra a fala com a criança e se dirige a outra criança. Entretanto, é a manutenção da interação com a criança, ou seja, é a oferta de um feedback de sustentação (sustaining feedback) pelo professor que faz dos exercícios detonadores de aprendizagem e não simples avaliações. Daí que não haja desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal.

A ausência de uma interação propícia à aprendizagem se revela, também, quando da introdução de um novo conteúdo. Após uma única apresentação, o novo conteúdo já passa a constar dos exercícios, porém os alunos não contam com o suporte provisório ("scaffolding"- Bruner, 1976) da professora para resolver a tarefa³. Tentam, então, chegar à resposta certa por ensaio e erro e, nessa busca sem sentido, muitos são os que desistem.

Esse tipo de "ensino" não atende às necessidades das crianças. A falta de oportunidade que tiveram de exposição à escrita, de participação em eventos de letramento não é sequer parcialmente suprida pela escola, o que impede que a criança perceba o sentido da escrita. Essa falta de função para a escrita ficou evidente nas conversas com as crianças. Numa ocasião, Andeuclei afirma achar importante saber ler e escrever, mas não consegue justificar sua opinião e, quando insistimos na justificativa, ele diz: "Minha mãe que quer que eu aprendo. Só por isso eu vou na escola". No período pré-escolar, o único uso que Andeuclei observou, em casa, para a escrita foi para a leitura de bilhetes e realização de

tarefas escolares, insuficientes para que ele visse alguma vantagem na alfabetização, e sua vivência de dois anos e meio na escola não lhe propiciou elementos para que ele passasse a atribuir a ela alguma importância. Ele não vê qualquer valor na educação formal, qualquer vantagem que ela poderia lhe trazer no momento ou no futuro.

A situação de Fernanda não é muito diferente. Durante uma conversa sobre as vantagens de se saber ler e escrever, ela opina: "É mais bom, por causa que se uma pessoa pergunta: "Lê aqui", daí se ela não sabe, a gente sabe" e, quando solicitamos um exemplo de pedido de leitura, ela diz: "Você sabe onde que é uma loja?", associando a uma ida à cidade com a madrinha, também analfabeta, para a compra de um par de sapatos, presente de aniversário, quando necessitaram de ajuda para localizar a loja desejada. Isto é, apesar de estar frequentando o primeiro grau há um ano e meio, Fernanda vê o auxílio às pessoas analfabetas como o único uso para a habilidade de ler. Além disso, essa percepção não se deveu à escola, mas a uma experiência por ela vivida fora da escola.

Vagner se diferencia dos outros sujeitos pelo nível de consciência que apresenta quanto ao valor que atribui à escola. Ele demonstra ter refletido sobre o assunto e fala facilmente sobre ele. Vagner considera importante saber ler e escrever e explica o porquê: "Pra mim, quando eu tiver trabalhando, eu não precisar trabalhar de pedreiro, de servente, essas coisas assim. Pra mim trabalhar em outras coisas. Fica mais importante pra mim (o saber ler e escrever) porque estudando trabalha em loja, trabalha em alguma coisa, menos isso. Por isso eu estudo, pra não trabalhar nisso. Porque quem é analfabético, a maioria dos homens trabalha nisso, porque não sabe trabalhar em outra coisa".

Perguntado se costumava ler em casa, ele responde: "Leio, leio muito (livros da biblioteca). Eu me esforço bastante com os livros pra passar de ano".

Sobre a biblioteca, ele diz: "Tem muitos livros importantes lá e bons pra mim" e, quando perguntado porque os livros eram bons para ele, ele explica: "Pra mim ler as coisas, assim eu já fico interessado nas coisas e pra mim saber quando eu tiver na oitava série, pra mim saber as coisas".

Essa valoração torna Vagner sempre atento às oportunidades de adquirir novos conhecimentos. Suas falas, acima, revelam, além da preocupação em ser aprovado e da expectativa de chegar até à oitava série, a importância de se interessar pelas coisas e de saber mais sobre elas e elegem o livro como a principal fonte de conhecimento, o que já evidencia o domínio de uma função da escrita. Porém, em nenhum momento, a criança se refere aos livros como fonte de prazer. O "esforço com os livros" a que ele se refere se resume, na realidade, a exercícios de decodificação, o que ele chama de leitura. Daí ser o livro fonte de informação e não de prazer.

A importância que Vagner atribui ao saber reflete, por um lado, as convicções da mãe e, por outro, suas próprias vivências. A mãe acredita na importância da educação para se ter uma boa profissão e luta para manter os filhos na escola, e as crianças se apropriam dos valores da mãe, reconhecem seu esforço e correspondem a ele. Quando perguntado se seu irmão de sete anos também gostava de ler, Vagner explica: "Ele gosta de aprender a ler. Ele tá se esforçando pra saber, porque ele tá na primeira série. Ele não tá sabendo ler direito. Eu passo lição pra ele fazer, eu ensino pra ver se ele aprende". Assim, buscando alcançar o objetivo desde cedo estabelecido pela mãe, Vagner assume o papel que ela não tem condições de assumir na orientação do irmão, revelando sua valoração do ensino escolar, na realidade o único a ele acessível.

A valoração da escola parece ser o espaço privilegiado para refletir o aspecto social. Ao contrário das crianças das classes mais altas que vão, desde muito cedo, se apropriando da escrita e que, ao chegarem à primeira série, já a

têm como um elemento natural, constitutivo de seu cotidiano, as crianças de classes menos privilegiadas vêem na escrita um elemento estranho que sabem que vão estudar na escola, mas para cujo estudo percebem muito pouca utilidade. A falha da escola em introduzir essas crianças a uma vivência letrada reforça essa posição de não valorização da escrita e, conseqüentemente, da educação formal. Assim, enquanto que para as crianças oriundas de meios letrados a escola representa uma etapa importante da vida, para as crianças de meios não letrados ela corresponde a um obstáculo a ser vencido, tarefa cujo sucesso elas vêem como muito duvidoso.

O fator social reflete-se, também, na construção de um conceito para leitura. Como as crianças de meios não letrados não aprenderam a ler na interação com o adulto, nos anos pré-escolares, elas têm como única opção a incorporação do conceito de leitura expresso pelas práticas didáticas das professoras.

2.2 - Os encontros

Qualquer pesquisa que tenha como objetivo o estudo de um processo, deverá, para ser bem sucedida, acompanhar o desenvolvimento desse processo. Assim, esta pesquisa, cujo objetivo é caracterizar o processo de leitura de textos escritos, para que apresentasse resultados satisfatórios, não poderia apoiar-se apenas em testagens esporádicas das habilidades de leitura das crianças. Essas testagens poderiam nos revelar o que as crianças já eram capazes de fazer, de maneira independente, com relação à leitura, isto é, seu nível real de desenvolvimento, mas esconderiam os momentos de transformações e as características destas, assim como as circunstâncias que as geraram. Daí termos optado por um estudo longitudinal. Assim, durante um período de nove meses as crianças

participaram de encontros semanais onde atividades de leitura eram desenvolvidas, o que nos permitiu acompanhar e registrar o processo pelo qual construíam a leitura.

Esses encontros foram realizados na residência da pesquisadora. Obviamente, para que pudéssemos observar o processo de leitura, era necessário que estivessem sendo oferecidas às crianças condições de desenvolvimento desse processo. Essas condições, porém, não foram encontradas nas escolas frequentadas pelas crianças da favela. Nem, tampouco, conseguiu-se interesse por parte de alguma professora em alterar sua prática e, assim, viabilizar o acompanhamento das crianças na escola. A decisão foi, então, pela realização de encontros de leitura fora da escola, embora fosse impossível realizá-los com a frequência diária que nos parecia mais vantajosa. A frequência semanal, porém, se mostrou suficiente para a manutenção da continuidade dos trabalhos: as crianças eram capazes de lembrar as atividades do encontro anterior e associá-las às atividades do momento.

Para rotinizar a tarefa, os encontros eram realizados sempre no mesmo dia da semana e no mesmo horário, na mesma sala, e sua duração variava entre uma e duas horas, dependendo do interesse demonstrado pelas crianças.

Houve preocupação em tornar o local das atividades agradável - escolheu-se uma sala clara e ampla com vistas para o verde. A reunião se dava junto a uma grande mesa parcialmente ocupada por jornais, livros e revistas, disponíveis às crianças. Uma parede de vidro permitia que elas fossem observadas de uma outra sala. Isso foi importante, uma vez que antes do início da atividade de leitura com o adulto, era dado a elas um período de aproximadamente quinze minutos durante o qual, sozinhas, podiam olhar o material sobre a mesa e lê-lo ou, caso quisessem, tomá-lo emprestado e levá-lo para casa. Observando-as pudemos perceber o material que mais lhes interessava e incluí-lo nas atividades de leitura.

Essas e as demais decisões sobre o funcionamento dos encontros, que apresentaremos a seguir, foram influenciadas pelos resultados de uma pré-testagem envolvendo cinco encontros com três outras crianças da favela, que cursavam a terceira série da mesma escola frequentada pelas crianças sujeitos da pesquisa. Através dela, buscamos verificar a reação das crianças ao ambiente, às atividades e à interação com o adulto, assim como a reação do adulto frente à situação em seus vários aspectos. Além desses dados, a experiência com a pré-testagem nos apontou a falha da escola em envolver os alunos em usos letrados da língua, nos alertando para a necessidade de, durante os encontros, intensificarmos a exposição das crianças aos usos e funções da escrita.

As atividades desenvolvidas com as crianças da pesquisa foram gravadas e, posteriormente, transcritas para fins de análise. Atitudes e comportamentos considerados importantes foram anotados pelo adulto.

A presença do gravador não causou inibição nas crianças, provavelmente por não possuírem ainda conhecimento sobre as possibilidades de uso de gravações. Elas não apresentaram preocupação com a auto-imagem, ou seja, com a imagem que delas poderia ser feita a partir das gravações. As crianças tinham tido contato, na comunidade em que vivem, com tocadores de fitas, mas não com gravadores. A presença do gravador gerou, então, curiosidade - quiseram ouvir a própria voz gravada e estavam sempre atentas ao uso do aparelho, ajudando até mesmo a manuseá-lo.

Ao contrário de pesquisas que visam estudar a aprendizagem de uma determinada tarefa, tendo, para isso, os passos intermediários a serem dominados pelos sujeitos e o tipo de intervenção do adulto já pré-definidos, esta pesquisa visava investigar o processo de desenvolvimento de leitura com a menor influência possível de um padrão metodológico. A tarefa de ler não foi, então, pré-segmentada em tarefas mais simples de desenvolvimento de determinadas

habilidades que deveriam ser progressivamente dominadas, pois assim estaríamos dirigindo o desenvolvimento do processo através do condicionamento do mesmo às habilidades trabalhadas.

Isto não significa, contudo, negar a influência do adulto. Este se denunciará através de suas atitudes, de suas propostas de trabalho, de suas práticas. Tivesse o investigador uma outra visão de mundo, uma outra visão de aprendizagem de leitura e, provavelmente, os resultados não seriam os mesmos. O que buscávamos, entretanto, era, através de uma interação mais natural com as crianças, oferecer condições para que elas definissem seus próprios percursos de desenvolvimento, percursos que seguiríamos para facilitar-lhes o avanço. Assim, nossa principal preocupação durante os encontros foi a de discutir com as crianças o conteúdo dos textos, aceitando suas limitações, oferecendo-lhes o suporte provisório e o estímulo necessários para que avançassem, porém, respeitando seus percursos.

Junto ao objetivo de levá-las à construção do significado dos textos lidos estava aquele de envolvê-las no mundo da escrita, compensando, mesmo que de maneira muito limitada a pouca exposição que tiveram a ela e que não lhes permitiu valorá-la. Para isso, todas as oportunidades foram utilizadas, e outras foram criadas: anotação de recados ao telefone, a correspondência que acabava de chegar (bancária, propagandas, contas de água, luz, etc.), o preenchimento de um cheque solicitado por uma pessoa da família, preenchimento de cupons para participação em concursos, envio de bilhetes, etc.

2.2.1 - Atividades: leitura em grupo

Durante os encontros foram focalizados textos de livros, jornais, revistas e textos especialmente escritos para brincadeiras. A escolha do texto, assim como

da tarefa a ser executada era, sempre que possível, negociada entre os participantes. As tarefas incluíam expressar o sentido construído, com ou sem ajuda de perguntas, após a leitura total ou de partes do texto; utilizar informações textuais para descobrir o objeto ou animal sobre o qual falava o texto; perceber incoerências no texto; completar histórias; relacionar aspectos gráficos ao conteúdo do texto; seguir instruções para preencher cupons e questionar os colegas sobre o conteúdo do texto lido.

A atividade instrucional desenvolvida predominantemente nos encontros foi a de leitura em grupo, atividade que se inclui nas propostas teóricas de Vygotsky e dos neovygotskianos, uma vez que reitera a natureza social da aprendizagem.

A leitura em grupo tem sido utilizada por alguns pesquisadores. Pesquisa sobre ensino de leitura em escolas de primeiro grau americanas mostra que atividades contextualizadas de leitura e produção de textos são eficientes para ajudar a criança a entender a relação autor-leitor (Cullinan,1987; Liebling,1989).

Na leitura silenciosa, o leitor proficiente compreende o significado do texto através de uma "discussão à longa distância, privada e contínua" com o autor (Goodman e Burke, 1980,p.18) e sua participação nessa discussão pode servir como contexto comunicativo suficiente para a construção do significado. Entretanto, leitores ainda não proficientes, assim como os proficientes quando se deparam com material de leitura mais complexo, podem se beneficiar de um contexto comunicativo mais social onde a leitura se dá em colaboração.

Cochran-Smith (1984) caracteriza o papel do adulto na leitura de histórias em grupo como o de mediador entre as crianças ouvintes e o texto. Como os escritores não têm como saber exatamente quem são e o que trazem para a leitura seus leitores anônimos e distantes, eles criam seus leitores e os deixam implícitos no próprio texto ("implied readers" - Chambers,1977). Cochran-Smith

crê que o verdadeiro leitor de um texto precisa, até certo ponto, assumir ou igualar-se com as características do leitor implícito a fim de que possa ler aquele texto com sucesso. Assim, para ajudar as crianças a fazer sentido do texto, o adulto, em seu experimento, as levava a assumir as características dos leitores pressupostos pelo autor do livro. Sempre que um desacordo entre os leitores reais e os pressupostos parecia presente, a professora deixava seu papel de contadora da estória e assumia o lugar do próprio narrador desta, modificando o texto, acrescentando-lhe informações explicativas e tentando aproximar os leitores reais dos leitores implícitos.

Na realidade, o que a professora fazia era oferecer um suporte provisório às crianças, sempre que percebia que a experiência do grupo estava aquém daquela pressuposta pelo autor, criando, assim, um mundo temporariamente partilhado, o que possibilitava a compreensão do texto. Foi nesse sentido que assumimos, nesta pesquisa, o papel de mediadores da leitura em nossos encontros em grupo.

A atividade por nós desenvolvida diferenciou-se em um aspecto daquela definida por Cochran-Smith - a leitura oral foi substituída pela leitura inicial silenciosa feita globalmente ou por partes do texto. A leitura e discussão por partes foi utilizada com o objetivo de expor as crianças a mais uma maneira de ler, contribuindo para que, a partir de experiências variadas, construíssem uma maneira própria, adequada a cada propósito de leitura, e de levá-las a acompanhar o desenvolvimento do texto, formulando hipóteses sobre o conteúdo a ser lido com base no conteúdo anterior. Além da leitura silenciosa individual, uma outra leitura de partes do texto, feita oralmente, ficava, porém, como uma possibilidade para um período posterior ao da leitura silenciosa, quando o conteúdo do texto era discutido.

A leitura silenciosa apresentou dificuldade para os alunos. A passagem da leitura oral para a leitura silenciosa não é fácil e nem automática, natural, necessitando na maioria das vezes, segundo Bauman (1980) de um "treinamento" orientado pelo adulto. Para a autora, é essa dificuldade de ler para si mesmas que faz com que as crianças deixem de sentir prazer na leitura. As crianças habituadas à leitura oral, quando solicitadas a ler silenciosamente, continuam lendo palavra por palavra, só que agora não ouvidas pelo adulto. O resultado é a criança apenas conseguir ler tão rápido quanto ela consegue vocalizar, o que não é a forma mais eficiente de ler (Gibson e Levin,1975), uma vez que a vocalização ou subvocalização não acompanha o ritmo da sacada ocular.

A leitura silenciosa difere da leitura em voz alta. Ela envolve aprender a usar a visão periférica ampliando, assim, o leque visual. Isto permite que a criança aprenda a ler grupos de palavras ou unidades de pensamento. Também a vocalização, o hábito de dizer as palavras ou mover os lábios ao lê-las, e a subvocalização, o hábito de "ouvir" mentalmente as palavras enquanto as lê, devem ser eliminadas por fazerem com que a criança se detenha em cada palavra, impedindo uma leitura cujo ritmo não interfira com a capacidade de processamento de unidades maiores do que a sílaba ou a palavra (Gibson e Levin,1975; Huey,1902). Isso, porém, parece exigir uma prática orientada pelo adulto.

Na escola frequentada pelas crianças da pesquisa, a leitura silenciosa não chega sequer a ser proposta. Toda leitura em sala de aula, tanto de estórias como do texto dos exercícios, é feita, em coro ou individualmente, em voz alta, o que é justificado pelas professoras como um meio eficiente de os alunos melhorarem a capacidade de decodificação. O testemunho das professoras revela uma preocupação com o reconhecimento instantâneo das palavras lidas pela criança, uma preocupação válida, sem dúvida, uma vez que esse reconhecimento facilita a

compreensão. Esse esforço, porém, se invalida à medida que se busca o reconhecimento da forma dissociado de seu significado no todo. Por um lado, o próprio desenvolvimento da capacidade de reconhecer as palavras se dá lentamente, uma vez que elas são vistas desvinculadas de qualquer contexto significativo do próprio texto ou do conhecimento da criança. A memorização se dá de maneira mais fácil, quando a palavra escrita é vista como uma representação gráfica de produções orais que ela usa para se comunicar, para falar sobre seu mundo. Por outro lado, o reconhecimento imediato desvinculado da construção de um significado para o texto perde seu valor para o desenvolvimento da leitura.

Durante os encontros, embora não fosse possível propiciar às crianças um programa completo de desenvolvimento da leitura silenciosa (conforme proposta de Bauman,1980), buscamos aproveitar todas as oportunidades para focalizar, com elas, a importância e as características desse tipo de leitura.

No transcorrer dos encontros, ao mesmo tempo em que se construía a leitura, se construía a interação através da qual a leitura e os leitores iam se constituindo. No trabalho com essas crianças, os pré-requisitos para uma interação propícia à aprendizagem, sem dúvida mais difíceis de serem alcançados, são os do desenvolvimento de uma valoração para a escrita e do desenvolvimento de um ambiente afetivamente propício onde haja confiança e aceitação recíprocas. As crianças, provavelmente por não serem frequentemente foco de atenção na comunidade e na escola, desconfiam de qualquer pessoa que as busque e que delas se aproxime. Talvez isso explique a mudança na auto-imagem, através de referências mais positivas com relação a si próprias, que percebemos à medida que elas passaram a confiar nos colegas e no adulto.

Capítulo 3

A orientação de letramento da comunidade: ampliando a base de evidências

3.1 - O letramento e o sucesso escolar

O estudo da relação entre o ambiente familiar de letramento e a habilidade de leitura da criança já tem uma longa tradição. Durkin (1966) foi uma das primeiras pesquisadoras a analisar a influência que os pais podem ter no desenvolvimento inicial do letramento de seus filhos. Em seu livro "Children who read early" ela apresenta seu estudo sobre crianças que iniciavam a pré-escola e conclui que os pais das crianças que, nessa idade, já conseguiam ler tinham lhes proporcionado atividades relacionadas ao letramento, principalmente a leitura de livros e o trabalho com os sons das letras. Desde Durkin, vários outros pesquisadores têm estudado os benefícios específicos da exposição da criança à leitura de histórias (Clark, 1976; Doake, 1986; Teale, 1986; Wells, 1985,1986).

3.1.1 - Estudos quantitativos de experiências de pré-alfabetização

Doake (1986), numa revisão de estudos sobre leitores precoces, conclui que o fator proeminente que mais parecia contribuir para o desenvolvimento acelerado de leitura das crianças era o fato de elas serem oriundas de famílias preocupadas com a

escrita e de terem sido expostas, de maneira intensiva, à leitura de histórias desde muito cedo.

Os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resulta em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries escolares (Clark,1976; Wells, 1985,1986).

A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre histórias em si, sobre tópicos de histórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a história e fazer inferências (Sulzby,1986; Tannen,1982; McCormick e Mason,1989; DeLoache e DeMendoza,1986; Snow e Ninio,1986; Humphreys e Davies,1983).

Em suma, a exposição da criança a frequentes leituras de livros a leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar. Esse desenvolvimento contribui, sem dúvida, para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que redundará em maior sucesso.

Entretanto, a análise que esses estudos fazem da história de leitura das crianças é quase que puramente quantitativa. Em sua maior parte ela é constituída de dados sobre o número de exposições da criança à leitura de histórias, a quantidade de material a ela disponível, frequência de participação em eventos de letramento, escolaridade, profissão e hábitos de leitura dos pais, etc., dados estes obtidos através de questionários e/ou entrevistas. A interação promovida pelos adultos com a criança não é foco de análise, o que nos leva a concluir que, para esses pesquisadores, a aprendizagem se dá, pura e simplesmente, através da participação da criança em

eventos de letramento, independentemente das características destes e das características individuais da criança.

Além disso, esses estudos apontam a influência do letramento inicial no sucesso de leitura das crianças tomando como base os padrões escolares. As bem sucedidas são as que atendem às expectativas da escola e que, portanto, tiveram uma orientação de letramento compatível com a orientação escolar. As mal sucedidas passam a formar os grupos de risco. O letramento que tiveram é ignorado e elas são colocadas em programas que visam reencaminhá-las para o letramento acadêmico desejado pela escola.

3.1.2 - Letramento e práticas discursivas

Todos os grupos sociais têm práticas de base cultural que dão origem a habilidades específicas em suas crianças. Ocorre, entretanto, que apenas algumas dessas habilidades culturalmente determinadas, desenvolvidas no lar, são privilegiadas pela escola e essas, frequentemente, correspondem àquelas habilidades encontradas nas famílias de classe média (Gee, 1990). A criança que não domina as habilidades privilegiadas pela escola não é vista conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta para atingir o padrão pressuposto pela escola, ou seja, o seu déficit. Daí que os pesquisadores busquem analisar a história de letramento para averiguar o que faltou à criança e o que causou esse déficit e, não, para apontar as características de letramento da comunidade e a falha da escola ao não considerar essas características e a sobrepor a ela, ou a impor, uma orientação diferente.

Pressupõe-se com isso, que os pesquisadores esperam que a comunidade altere sua orientação para adequá-la à da escola e não vice-versa.

Heath (1980,1982,1983), entretanto, tem uma perspectiva diferente. Ela descreve três comunidades letradas com orientações diferentes de letramento e relaciona cada orientação com o desempenho escolar das crianças, mostrando que em algumas comunidades, a maneira aprendida em casa pode ser similar à da escola, enquanto em outras a maneira da escola pode ser conflitante.

Para seu estudo longitudinal de etnografia da comunicação, Heath utilizou como núcleo de análise os eventos de letramento, ocasiões em que a língua escrita é parte integrante das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos, identificando os tipos de eventos próprios de cada comunidade (negociação em grupo do significado de um texto, busca de informações em material de referência, etc.) e suas características específicas (rotulação, perguntas factuais, comentários afetivos, explicação de razões, etc).

Uma das comunidades - "Maintown" - é considerada tipicamente classe média. Nela, os pais esperam que as crianças desenvolvam hábitos e valores próprios de uma sociedade letrada. Um fator que subjaz à orientação de letramento da comunidade é a autoridade que livros e atividades de leitura têm na vida das crianças e dos adultos. Estes sempre relacionam o sucesso escolar a "aprender a amar os livros", apontando o valor do livro como fonte de saber, de entretenimento e possibilidade de trabalho independente. Qualquer manifestação da criança no sentido de iniciar um evento de letramento determina a interrupção imediata, pelo adulto, da atividade em que estava envolvido e o pronto atendimento à criança.

Os eventos de letramento familiares às crianças da comunidade abrangem leituras de livros antes de dormir, leituras de caixas de cereal, de sinais de trânsito, de propagandas na televisão e a interpretação de instruções de jogos e brinquedos comerciais. Nesses eventos, os participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que sabem a partir do material escrito e sobre ele. A estória noturna é o evento de letramento maior que ajuda a estabelecer padrões de comportamento que ocorrem repetidamente durante a vida de crianças e adultos da comunidade, apesar de poucos pais terem consciência do que a leitura de estórias significa como preparação para os tipos de aprendizagem e de demonstração de conhecimento esperados pela escola.

Assim, as crianças de classe média aprendem, em casa, não apenas a fazer sentido dos livros, mas também a falar sobre esse sentido, quando, então, praticam rotinas que são similares às daquelas da interação em sala de aula. São, portanto, bem sucedidas na escola.

A segunda comunidade estudada por Heath - Roadville - apresenta uma orientação de letramento diferente. Os eventos de letramento não vão além da leitura de livros. Os adultos geralmente não focalizam com a criança fontes letradas como instrução de jogos, receitas. Se o adulto sabe montar um brinquedo, o faz sem falar sobre o processo, sem se referir ao material escrito e traduzi-lo para a criança. Apenas mostra como fazer.

As leituras de livros são seguidas por perguntas onde o adulto exige que a criança repita o conteúdo. Esta não é encorajada a estender sua compreensão de livros para outros contextos situacionais ou usar seu conhecimento de mundo. Também a

razão dos fatos raramente é discutida. A partir dos três anos de idade, o adulto exige a aceitação da autoridade da escrita para entreter, informar e instruir e a criança passa a um comportamento mais passivo. As crianças conhecem histórias como relatos de livros ou de eventos reais. Na comunidade, as histórias são sobre eventos reais ocorridos com o narrador ou alguém presente e sempre têm uma lição a ser aprendida. A ficcionalização não é permitida. Assim, as crianças não podem descontextualizar seus conhecimentos ou ficcionalizar eventos e mudá-los para outros contextos situacionais.

Quando vão para a escola, essas crianças têm bom desempenho nas três primeiras séries, mas seu sucesso começa a cair rapidamente na quarta. Em geral conhecem partes do alfabeto, algumas cores e números, podem reconhecer rótulos e dar seu endereço e nome dos pais. Sentam e ouvem as histórias e sabem responder perguntas-identificação (O que que é...). Porém, não conseguem responder questões avaliativas, nem criar histórias. Raramente são capazes de transportar o conhecimento adquirido num contexto para outro contexto. Também raramente oferecem comentários pessoais sobre eventos reais ou histórias.

Trackton, a terceira comunidade, apresenta uma orientação de letramento menos estimulante para suas crianças.

O desenvolvimento oral da criança não é estimulado pelos adultos, pois estes acreditam que ela aprende através da exposição natural à língua. Assim, não se consideram tutores, mas apenas provedores das experiências necessárias. O desenvolvimento linguístico se dá, então, de maneira natural, através da exposição da criança a uma comunicação quase que contínua entre adultos, uma vez que não há restrições quanto a local ou horário de permanência da criança.

Os adultos também não lêem nem providenciam material de leitura para as crianças (exceto o da igreja). Na interação com elas não fazem perguntas-identificação, mas solicitam explicação sobre a razão dos fatos. Além disso, fazem perguntas para obter informações (O que você quer?) e perguntas analógicas (Com o que aquilo se parece?), sem, contudo, explicitar os aspectos envolvidos na comparação.

Embora as crianças não participem de leituras de livros infantis, elas são expostas a eventos de letramento em grupo, nos quais vários membros da comunidade negociam oralmente o significado de um texto e, desde muito cedo, elas começam a, espontaneamente, produzir histórias : elas ficcionalizam suas histórias verdadeiras e tentam atrair a participação dos adultos na narração.

Ao chegarem à escola, as crianças de Trackton são classificadas no percentil mais baixo nos testes de prontidão para leitura. Elas demonstram dificuldade em adaptar-se aos padrões escolares. Em primeiro lugar, a escrita em si tem pouca autoridade no mundo delas. Além disso, as perguntas-identificação não lhes são familiares. As habilidades que apresentam de estabelecer relações analógicas e recriar cenas não são valorizadas pela escola nesse estágio. Quando, posteriormente, essas habilidades são necessárias, elas já foram perdidas.

Heath aponta as falhas da escola em ignorar as características de letramento das crianças e, conseqüentemente, não oferecer-lhes o ensino de que de fato necessitam.

O trabalho de Heath mostra, sem dúvida, que cada comunidade tem sua própria orientação de letramento e que o tipo de orientação da classe média não pode ser tomado como modelo universal nas sociedades ocidentais. Além disso, ele mostra a diferença significativa entre os três tipos apresentados, não apenas quanto a suas características, mas, principalmente, quanto ao impacto que geram no confronto com o padrão escolar. Porém, mais importante, ele mostra que o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertence a criança pode impedir a compreensão do desenvolvimento e necessidades que ela apresenta.

Infelizmente não encontramos um trabalho do gênero, sobre desenvolvimento da leitura, envolvendo comunidades não letradas. Algumas pesquisadoras no Brasil têm se dedicado ao estudo do desenvolvimento de letramento, porém em contextos típicos de cultura letrada. Sabinson (1987,1989,1990a,1990b) analisa a construção da escrita de sua filha até a idade de quatro anos e Perroni (1983) investiga o desenvolvimento do discurso narrativo de três crianças no período dos três aos cinco anos de idade, porém sem relacioná-los ao desenvolvimento posterior de leitura. Entretanto, esses trabalhos, embora importantes, estudam crianças de classe média. Assim, praticamente nada se sabe sobre o desenvolvimento de letramento de crianças de comunidades iletradas.

Ferreiro (1987,1991), em seus estudos, compara o desenvolvimento da escrita de crianças de classe média com aquele de crianças pobres, porém suas pesquisas apresentam várias limitações. A primeira corresponde ao fato de a autora não investigar a orientação de letramento das comunidades a que pertencem as crianças. Para caracterizar essas comunidades, a autora utiliza apenas categorias sócio-econômicas referentes à classe social das crianças ("paraquedistas" e classe média). Esses dados

nos dão apenas uma vaga idéia das chances de exposição à escrita dessas crianças sem, contudo, nos informar sobre se, e como, a escrita é utilizada na interação adulto-criança para promover o desenvolvimento do letramento.

Outra limitação é que o desenvolvimento da criança é considerado isoladamente e não em relação aos fatores que o produziram. O não interesse na análise desses fatores produz uma terceira limitação que é a coleta de dados através de observações e testagens a cada dois meses aproximadamente, ignorando as experiências da criança com a escrita nos períodos intermediários, experiências estas que, sem dúvida, influenciaram o desenvolvimento evidenciado pelos dados. Além disso, como já dissemos anteriormente, essa metodologia de pesquisa leva a resultados difíceis de serem aceitos por não considerarem nem o contexto em que ocorre o desenvolvimento do letramento e nem as diferenças individuais.

3.2 - O letramento na comunidade pesquisada

Para este trabalho, cujo objetivo é investigar o desenvolvimento do processo de leitura de crianças de meios não letrados, dada a impossibilidade de desenvolvermos um estudo tão abrangente quanto o de Heath, buscamos os dados através de contatos frequentes, num período de aproximadamente três meses, com membros da comunidade e das instituições que a servem: instituições de assistência social, creche, escola infantil, igrejas, órgãos representativos da comunidade. Esses dados, embora menos completos, nos permitiram entender melhor a criança e seu desenvolvimento.

3.2.1 - Características gerais da comunidade

A favela é constituída por cerca de quatrocentos barracos com uma população estimada entre duas mil e quinhentas a três mil pessoas, a maioria nordestinos ou mineiros ou descendentes deles, que foram para o Paraná nos anos 60 e, após a mecanização da agricultura e das grandes plantações de soja, perderam seus empregos ou terras e vieram em massa para Campinas. Não há nenhum tipo de dado oficial sobre a comunidade. Segundo o diretor do Departamento de Urbanização das Favelas, da prefeitura local, os estudos do órgão não abrangeram a favela por estar ela localizada em terreno particular. Também as entidades assistenciais que atendem a comunidade não dispõem de qualquer levantamento de dados sobre ela. Assim, utilizamo-nos, em nossa análise, dos dados aproximados que foram colhidos pelo presidente da favela, quando de sua verificação dos problemas locais. Consequentemente, caracterizamos o perfil sociológico da comunidade apenas qualitativamente.

A grande maioria da população adulta é analfabeta, havendo uma pequena parcela com um ou dois anos de escolaridade e uma outra parcela, também pequena, de alfabetizados que completaram a quarta série do primeiro grau. Nenhum membro adulto da comunidade, no entanto, foi além desse nível de escolarização.

Quanto ao trabalho, essa população não apresenta qualificação profissional. Grande parte dos homens analfabetos trabalham como serventes de pedreiro; os demais são jardineiros, catadores de sucata ou não trabalham. Aqueles com algum grau de escolaridade trabalham como pedreiros, jardineiros em clubes, faxineiros em lojas, carregadores de produtos em supermercados, guardas em residências, e alguns

como auxiliares de eletricistas. Também são alguns destes que mantêm os bares da favela.

As mulheres também não apresentam qualquer qualificação profissional e a taxa de analfabetismo entre elas parece ser maior que aquela existente entre os homens.

Mais da metade delas não trabalha fora de casa ou por opção própria, ou por decisão do marido ou companheiro. As que trabalham são, em geral, empregadas domésticas ou diaristas: faxineiras, lavadeiras, passadeiras. Algumas que possuem pequena escolarização trabalham como faxineiras de lojas, auxiliares de costureiras ou de cabelereiras, como revendedoras de produtos ou vendedoras de guloseimas preparadas por elas mesmas.

Entretanto, são poucas as mulheres que se mantêm empregadas por um período longo. É comum intercalarem um período de trabalho fora e um período em casa.

A renda familiar varia entre dois e cinco salários mínimos com poucas famílias percebendo abaixo ou acima desses limites. Apesar das rendas irrisórias, as pessoas contatadas foram unânimes em afirmar que "só falta comida no prato de quem não quer trabalhar". E isso é justificado por elas pela ajuda que recebem (os que trabalham) de várias entidades assistenciais e pelo espírito de solidariedade que caracteriza os moradores da favela.

Já as condições de habitação são muito ruins: barracos construídos precariamente condenam seus habitantes ao calor ou frio intensos e à umidade causada pelas goteiras. Há um sistema provisório de água encanada, mas não há rede de esgotos, o que produz alta incidência de verminose. A comunidade recebe assistência médica

através do sistema nacional de saúde e através de um médico que dedica parte de seu tempo dando consultas e orientando os moradores. Entretanto, grande parte das doenças é causada pela falta de instrução e até mesmo por crenças não compatíveis com o conhecimento vulgarizado, de cunho científico, que circula nas comunidades letradas.

Muitos pais não sabem como evitar as doenças: há falta de higiene, as vacinas não são controladas, as crianças são vestidas e alimentadas inadequadamente, não há preocupação em se evitar contágios, os tratamentos médicos não são feitos corretamente, etc. Diante de uma doença, é comum procurarem benzedeiras e curandeiros antes de buscarem assistência médica. Como comprovado pelo médico que atende voluntariamente a comunidade, é muito difícil fazer mudar uma crença quando ela está ligada a comportamentos disseminados e aceitos pela comunidade (cf. Signorini,1992). É o caso, por exemplo, da crença de que a boca é asséptica por ser a cavidade de entrada de alimentos. Essa crença serve de sustentação ao hábito, comum principalmente entre mulheres e crianças, de beijar os bebês na boca, como manifestação de afeto.

Um outro problema é a superpopulação dos barracos. O número de filhos por família varia de três a oito. Quando um casal se separa (o que é comum), logo em seguida cada qual encontra um(a) novo(a) parceiro(a) e é importante "dar um filho pro homem". Desta forma, podemos encontrar, numa mesma família, crianças filhas de vários pais e mães diferentes. É interessante notar que nem sempre a mãe aceita ficar com os filhos após a separação. A aceitação dos enteados, tanto pelo padrasto como pela madrasta, parece ser bastante conflituosa e não foi rara a

ocasião em que ouvimos mães afirmarem, diante das próprias crianças, a predileção do companheiro por alguns dos enteados e a não aceitação dos demais.

O número de filhos já faz com que uma ou mais crianças compartilhem a cama ou o quarto do casal. Porém, além da família, em um grande número de barracos há um parente ou amigo que migrou para São Paulo e que aí permanece até conseguir um emprego e condições para comprar um barraco próprio, ou até se frustrar com a vida aqui e decidir voltar para sua terra. Há ainda as crianças "adotadas", crianças convidadas a morar com a família por serem afilhadas, por não se entenderem com os pais, ou simplesmente por terem manifestado tal desejo.

A superlotação vem piorar ainda mais as condições de habitação e saúde.

Diante dessa situação difícil, a comunidade conta, pelo menos, com algumas condições favoráveis com relação à educação das crianças. As mães que trabalham contam com uma creche de alto padrão que recebe crianças de três meses a quatro anos de idade. Há uma escola municipal de educação infantil, onde as crianças podem permanecer, em período integral, até a idade de ingressar no primeiro grau. Nessa idade, os pais podem optar entre três escolas: uma estadual, junto à favela, e duas outras, uma municipal e uma estadual, que se localizam numa distância que permite caminhar até elas. Entretanto, essas facilidades são valorizadas em graus diferentes pelos pais, conforme a importância que atribuem à educação.

3.2.2 - O papel da escola na comunidade

Dados sobre a importância atribuída à escolarização foram colhidos através de contatos informais com pais da comunidade, quando introduzíamos, sempre que

possível, o tema escola, e através de um acompanhamento posterior das atitudes desses pais com relação à escola e à vida acadêmica dos filhos.

A análise dos dados mostra que, se considerarmos apenas a posição explicitada pelos pais, temos um consenso sobre a importância da escolarização. Para todos, sem exceção, é importante que a criança aprenda "a ler, escrever e contar". As justificativas apresentadas para tal afirmação são variadas, mas podem ser sintetizadas em duas que ecoam os valores dos grupos ou elites majoritárias: é importante saber ler e escrever para obter um emprego melhor, e é importante saber ler e escrever porque o analfabeto é menosprezado pela sociedade.

Entretanto, ao analisarmos as atitudes dos pais, chegamos a três atitudes distintas.

A primeira é a de um grupo de pais que demonstram, através de seus atos, sua convicção da importância da escolarização. Esses pais buscam estimular os filhos a estudar para que possam "melhorar de vida". Entretanto, essa preocupação em integrá-los à cultura letrada é o limite do que, dentro de seu próprio desconhecimento dessa cultura, podem fazer pelos filhos. Fazem com que as crianças não percam aulas, mantêm contato com as professoras, participam das reuniões da escola, providenciam, mesmo que com sacrifícios, o material escolar, verificam a execução das tarefas, enfim, se interessam pela vida acadêmica dos filhos.

O segundo tipo de atitude foi detectado num grupo de pais, aparentemente maior que o grupo anterior, que, embora afirmem considerar a educação importante, apresentam ações e atitudes que contradizem tal afirmação. É provável que esses pais tenham construído uma imagem de si próprios tomando como modelo as pessoas letradas com as quais tiveram contato. Teriam, então, internalizado o dis-

curso socialmente aceito com respeito à importância da educação sem, contudo, atingir o nível de reflexão e consciência necessário para que os conceitos internalizados sejam usados como instrumento de alteração de comportamento.

Esses pais de fato acreditam valorizar a educação e justificam essa posição com expectativas de que os filhos tenham "uma vida mais fácil do que a que os pais têm", de que as filhas "não tenham que ser domésticas", de que os filhos possam "trabalhar em lojas ou escritórios", etc. Entretanto, suas atitudes revelam um limitado interesse pelo desempenho escolar das crianças: permitem, ou até mesmo propõem, que as crianças falem às aulas por motivos não importantes, não participam, em geral, das reuniões bimestrais por considerarem-nas uma "perda de tempo" e, em casa, não se preocupam em verificar a execução das tarefas. Há, contudo, uma preocupação com a aprovação dos filhos, devida ao alto custo do material escolar e não, necessariamente, pelo que isso representa em termos da formação da criança.

O terceiro grupo, aparentemente o maior deles, atribui pouco valor à educação formal. Suas atitudes e ações com relação à escola se assemelham às das do grupo anterior. Porém, seu discurso é diferente. Os pais que integram esse grupo adaptam seus discursos a seus interlocutores, conforme o papel que a eles atribuem. Assim, expressam a posição socialmente aceita com relação à importância da escola em situações de comunicação que envolvem membros da comunidade letrada, como em reuniões na escola, na creche, e em contatos com o médico ou com o padre. Entretanto, nas conversas em que participam moradores da favela ou, além deles, pessoas que foram por eles "aceitas", o discurso do adulto revela descrença na educação como fator de sucesso profissional.

Essa adaptação do discurso se deu, de maneira clara, com relação à pesquisadora. No período inicial de contatos, quando ela era vista como uma pessoa do mundo letrado e era apresentada aos moradores como "a professora da Unicamp", as falas desses pais se caracterizavam por, até mesmo, uma ênfase na importância "do estudo". Posteriormente, após frequentes visitas, quando a pesquisadora já era tida como "de casa", os adultos revelavam, sem constrangimentos, a pouca função que viam na educação formal.

Os dados mais reveladores da atitude desse grupo foram obtidos durante duas visitas da pesquisadora a uma senhora que acabava de chegar da maternidade. Ambas as visitas atraíram, como é costume na favela, as vizinhas mais próximas, cerca de dez. Na primeira ocasião, elas participaram com a mãe da apresentação do recém-nascido e, posteriormente, dos vários assuntos introduzidos, entre eles a vida escolar das crianças. Todas as mães presentes foram enfáticas ao afirmarem a importância "do estudo". Algum tempo depois, deu-se a segunda visita, com a presença das mesmas vizinhas que, agora, não demonstravam interesse em falar sobre o bebê, mas se mostravam ansiosas para contar a reunião realizada no dia anterior na escola, da qual algumas haviam participado. Nessa reunião, para justificar uma possibilidade de greve, as professoras apresentaram aos presentes seus holleriths, comprovando assim seus baixos salários. Os discursos empolgados das mães, muitas vezes simultâneos, foram surpreendentes, pois revelavam não uma indignação pelos baixos salários pagos pelo trabalho tão importante das professoras, mas sim uma espécie de júbilo por constatarem que "o estudo" não vale a pena. Nos argumentos que se seguiam, cada uma das presentes apresentava um exemplo que justificava esse pouco valor da escolarização. Entre os exemplos citados estavam: o de um cunhado de uma

delas que, trabalhando como "gato", ganhava mais que as professoras; o da costureira analfabeta, que todas conheciam, que também "tirava" mais; o da cabelereira que mal sabe "fazer o troco", o do entregador de pão que até fala como elas, ambos ganhando mais que as professoras. E como um argumento vitorioso lembraram do "compadre do bar" que pouco foi à escola, mas que obtém também uma renda maior.

As atitudes e ações dos pais que constituem esse terceiro grupo, se por um lado demonstram flexibilidade comunicativa, por outro revelam um descrédito na educação formal, descrédito este que parece predominar entre os membros adultos da comunidade e que, provavelmente, é também apropriado pelas crianças.

3.2.3 - A valoração da escrita

Numa sociedade letrada, é praticamente impossível não entrar em contato com a escrita, mas a quantidade e a qualidade desse contato dependem das condições de vida e das características da comunidade em que as pessoas vivem. Crianças da classe média têm uma exposição a muitas fontes de escrita em casa, nos lugares que frequentam e na escola, e, além disso, em muitos casos, uma exposição produtiva, uma vez que essas fontes são levadas à atenção das crianças pelos pais. Isso, entretanto, não ocorre com as crianças da favela.

As fontes de escrita de entrada diária, que são comuns nas comunidades letradas, são praticamente inexistentes na favela. Aí não chegam jornais, propagandas, informações profissionais, bancárias, de clubes, etc. Raramente chega uma carta, o que, em geral, não é motivo de alegria, pois os parentes distantes costumam escrever

apenas para comunicar falecimentos, pedir ajuda financeira ou avisar que estão vindo se juntar aos que aqui vivem. Esporadicamente, também, chega um bilhete da escola. Assim, a única entrada diária de textos escritos é a de tarefas escolares.

A mesma limitação existe com relação a materiais permanentes portadores de escrita. A grande maioria das crianças não tem contato com telefones, discos, calendários, brinquedos, ferramentas, carros, remédios, onde poderiam observar a ocorrência de palavras e números, uma vez que esses bens são raros na favela. Os únicos livros disponíveis são os escolares. Com raras exceções, os únicos aparelhos que podem ser encontrados em todas as casas são a geladeira, o fogão e a televisão, os dois primeiros contribuindo com a escrita da marca e o último, com mensagens escritas. Há as embalagens de alimentos, mas estes em geral se resumem aos da cesta básica. Não há o alimento preferido da criança, cuja marca ela focalizaria e registraria para distingui-lo dos demais. Do material de limpeza consta o estritamente necessário.

Portanto, há pouca escrita para a criança observar e comparar dentro de casa e também há pouca na redondeza : não há propagandas, as ruas não têm nome, poucas casas trazem o número pintado e nem mesmo a escola, a igreja e os bares apresentam algum tipo externo de escrita.

Como as crianças raramente saem da favela, a exposição à escrita fora de seu ambiente também é limitada. As que frequentam a creche e a escola infantil, no bairro próximo, ainda têm oportunidade de observar nomes de ruas, placas indicativas, outdoors e alguns nomes de clubes, escolas e estabelecimentos comerciais, mas as demais só têm essa exposição quando são convidadas para um passeio por parentes ou pessoas das entidades assistenciais.

As compras mensais de alimentos são geralmente feitas pelo homem a quem também cabe comprar semanalmente a carne. Os demais alimentos como frutas, verduras, ovos, pão e leite são comprados, na própria favela, de vendedores que passam de porta em porta. A compra de outros produtos necessários e de roupas e calçados é, em geral, feita pela mãe, também sem a companhia das crianças. Desta forma, as crianças são privadas não apenas da exposição à escrita, mas também da experiência vivencial que a ida ao supermercado, às lojas propiciaria.

Além de as fontes de escrita a que as crianças são expostas serem em número reduzido, elas não são focalizadas nas atividades dos adultos, nem são foco de atenção conjunta com a criança. Os adultos alfabetizados, quando perguntados, raramente sabiam dizer a marca de um produto alimentício, de um aparelho ou o nome do remédio que utilizavam. Quanto às mensagens escritas apresentadas na televisão, afirmavam não lê-las por ser desnecessário, uma vez que elas são simultaneamente apresentadas oralmente. Por outro lado, a interação entre adulto e criança focalizando a escrita é, segundo os dados obtidos, praticamente inexistente, e mesmo interações focalizando outros assuntos, não são frequentes.

Desde o nascimento a criança passa grande parte do tempo junto a adultos da própria família ou vizinhos. Ela ouve todo tipo de conversa e presencia todo tipo de cena, não sendo poupada nem de situações mais agressivas. Entretanto, não lhe é permitido participar. Os adultos falam sobre a criança, mas não com a criança. Acreditam que a criança aprende a falar sozinha e não vêem os balbucios produzidos por ela como tentativas de dizer algo. Uma mãe, por exemplo, quando perguntada se seu filho de cerca de um ano de idade já falava alguma coisa, respondeu: "Que nada. Ele só fica resmungando, agarrado na minha saia". Posteriormente, verificamos que

a criança já produzia uma pequena série de vocábulos que utilizava numa tentativa de chamar a atenção da mãe e de se fazer entender.

Esse não reconhecimento, pela mãe, da fala em desenvolvimento da criança talvez possa ser explicado pelo fato de caber ao adulto as decisões sobre a criança como a hora da alimentação, do banho, de ir dormir. A mãe não precisa conhecer os desejos da criança e, conseqüentemente, não busca significado em seus balbucios.

Assim, a criança não é ensinada nem estimulada a falar nem pelos adultos, nem pelas crianças mais velhas. Cabe a ela aprender sozinha a partir de sua exposição às conversas, como ocorria na comunidade de Trackton estudada por Heath (1982,1983).

A falta de interação entre adulto e criança tem sido uma das preocupações dos profissionais da creche, por considerarem-na como causa do "desenvolvimento lento" apresentado pelas crianças que frequentam a instituição. Uma série de palestras foi organizada para os pais, tendo, os resultados, sido considerados pobres. Entretanto, tanto a caracterização do desenvolvimento das crianças como as propostas apresentadas aos pais refletem uma análise do ponto de vista deficitário. Em primeiro lugar, o estudo realizado com as crianças não teve como objetivo detectar as habilidades que já apresentavam para, de posse desses dados, oferecer condições propícias para que continuassem se desenvolvendo. Ao contrário, comparando-as com crianças de classes sócio-econômicas mais altas, o estudo buscou apontar as deficiências, o quanto lhes faltava para se igualarem às crianças de meios letrados. Além disso, como ocorre no sistema educacional em geral, a creche, ao invés de adaptar seu programa às necessidades das crianças, tenta exigir destas aquele tipo de desenvolvimento prestigiado pela instituição. E, para isso, ignorando as ca-

racterísticas sócio-culturais da comunidade das crianças, propõe aos pais que assumam atitudes que são próprias de meios letrados.

A pouca interação com a criança é uma constante na comunidade. Somente quando esta já se expressa bem, do ponto de vista do adulto, após a idade de cinco ou seis anos, é permitido a ela ter pequenas participações na conversa dos adultos, porém, desde que estas sejam favoráveis ao falante que cedeu o turno, pois, caso contrário, a criança é imediatamente interrompida. Numa ocasião em que uma senhora, numa conversa em grupo, criticava a sujeira da casa da vizinha, sua filha a interrompeu para contradizê-la, explicando que a vizinha não havia feito a limpeza devido a uma forte dor nas costas. A mãe reagiu: "Cala a boca, menina". Porém, em outras ocasiões em que crianças apresentavam argumentos ou exemplos que corroboravam o que estava sendo dito, elas eram ouvidas, embora não permitidas a ir além da narração do fato.

A conversa com as crianças se limita em geral a ordens e repreensões, ou seja, a dizer o que deve ser feito e como, e a cobrar o cumprimento da ordem, repreendendo quando esse não ocorre. Isso gera um desconhecimento recíproco - os pais conhecem pouco seus filhos e vice-versa. Foram comuns as ocasiões em que mães não sabiam dizer qual o brinquedo preferido dos filhos, qual o melhor amigo, como viam a vida na favela ou que profissão gostariam de seguir. Por outro lado, as crianças também sabem pouco sobre os pais⁴.

Em suma, as condições e características da comunidade fazem com que as crianças tenham um acesso restrito à escrita e seus usos. E o fato de a realização das tarefas escolares ser o único envolvimento, que presenciam com frequência, de membros da família com essa modalidade de linguagem, as leve à construção de um

conceito de escrita como algo mais próprio da escola do que da vida cotidiana. Em uma ocasião, por exemplo, em que estimulávamos uma garota em idade escolar a ler histórias de seu livro para a irmã menor, obtivemos como resposta: "Ela não tá na escola ainda."

Esse mesmo tipo de resposta foi apresentado em várias situações por adultos, o que nos leva a crer que eles partilham do mesmo conceito. Um exemplo representativo foi obtido durante uma conversa em grupo, quando o assunto era "briga entre irmãos". Uma das mães contou as brigas ocorridas porque sua filha de três anos pegava o lápis da irmã. Quando sugerimos que ela desse um lápis para a criança, ela respondeu: "Ela é pequena. Ela não tá na escola". A seguir, outra mãe, dando continuidade ao assunto, disse: "Ontem, meu marido pegou um pega com o meu menino porque ele tá sempre mexendo nos lápis do meu menino mais velho". Novamente sugerimos que ela desse lápis ao garoto e a resposta foi enfática: "Ele não tá na escola". O modo como esta resposta foi dada revelava indignação por termos repetido a sugestão, uma vez que a amiga já havia deixado claro que só precisam de lápis as crianças que já estão na escola. A leitura e a produção de textos são, então, consideradas atividades próprias da escola e, portanto, só aí ensinadas e desenvolvidas.

As características acima descritas revelam, então, uma comunidade com baixo grau de letramento e que vive à margem do mundo letrado. Para as profissões que exercem e lugares que frequentam, os adultos não sentem necessidade da escrita, o que contribui para que não dêem importância à educação formal. Essa ausência de valorização, e as próprias condições de letramento dos pais, faz com que eles não possam promover e/ou estimular o letramento dos filhos. Consequentemente, as crianças não participam de eventos de letramento em casa ou na creche, quando por

ela passam. Aquelas que frequentam a escola infantil são expostas à leitura de histórias, porém sem qualquer discussão sobre o conteúdo das mesmas. Assim, ao chegarem à primeira série, as crianças da favela pouco sabem sobre os usos e funções da escrita. Sentem-se, então, desestimuladas por não terem claro um objetivo para aprender a ler e a escrever. Além disso, sentem-se inseguras diante da possibilidade de insucesso. As histórias de fracasso escolar são muitas na comunidade e os pais, acreditando nas explicações da escola, tomam como causa a incapacidade dos filhos e expressam, com frequência, suas dúvidas quanto ao sucesso das crianças. Essas dúvidas dos pais acabam sendo internalizadas pelos filhos.

Essas condições com relação à escrita influenciaram o desempenho escolar das crianças sujeitos desta pesquisa e se revelaram durante todo o período dos encontros, como apresentaremos nos próximos capítulos.

Capítulo 4

Compreensão: iniciando a redefinição do objeto leitura

A situação de interação em grupo que caracterizou os encontros, os agentes que nela atuaram e a linguagem utilizada como mediação estão inerentemente relacionados e, como tal, não podem ser analisados de maneira dissociada. Entretanto, para maior clareza da exposição, discutiremos, separadamente, a construção da leitura pelas crianças e a construção da interação através da qual ela se deu.

O desenvolvimento do processo de leitura é apresentado em dois grandes períodos (capítulos 4 e 5), delimitados não por marcas temporais, mas por mudanças estratégicas relevantes, mostradas pelas crianças. Esses pontos altos de mudança refletem e são reflexo de redefinições dos objetos texto e leitura e, portanto, o alcançar de um maior grau de desenvolvimento das crianças como leitoras. Entretanto, esses momentos mais salientes de evolução, por estarem inseridos na progressão do desenvolvimento de leitura, são precedidos por pequenos avanços que os preparam e prenunciam, e é nesse contexto de ocorrência que serão analisados. Isso não significa, porém, a existência de etapas bem definidas de desenvolvimento; ao contrário, pode-se falar apenas de predominância de uso, pelas crianças, de determinadas estratégias que evidenciam determinadas definições de leitura.

Três momentos distintos de transformação apresentados pelas crianças serão discutidos neste capítulo. O primeiro, quando abandonam o padrão escolar de leitura, caracterizado por uma ruptura no processo comunicativo e, portanto, por um trabalho desprovido de significado, e iniciam a construção conjunta do significado do texto através das perguntas de suporte colocadas pelo adulto. O segundo, quando tem início a construção individual de significado, com o apoio predominantemente nas informações textuais. E, finalmente, o momento em que, percebendo os efeitos facilitadores do uso do conhecimento prévio, passam a utilizá-lo de maneira preferencial na leitura.

4.1 - Leitura e texto: dois objetos estranhos à criança

O conceito de leitura apresentado pelas crianças ao iniciarmos os encontros refletia a exposição que tiveram às práticas escolares. Os trabalhos desenvolvidos em sala de aula com relação à leitura levam ao uso de uma pseudo-linguagem que rompe com todos os princípios de utilização da linguagem (cf. Grice, 1975) que eram conhecidos e praticados pelas crianças em seu dia a dia. Dada a exigência das professoras de que os alunos copiem do texto as respostas às perguntas de compreensão, eles desenvolvem uma estratégia de localização das respostas que não exige a compreensão das perguntas. As respostas são, então, copiadas ou lidas sem qualquer envolvimento das crianças com o significado, gerando a criação e o uso da pseudo-linguagem, numa suspensão do uso da linguagem para responder perguntas, a que estão habituadas. Texto e leitura adquirem, então, características próprias da escola. Daí que, para as crianças da pesquisa, ler se resumia a decodificar os símbolos gráficos da escrita em sons, sem qualquer preocupação com o sentido do que estava sendo lido. Esse conceito de

leitura se revelou nas próprias falas das crianças e em atividades de ler oralmente e de responder perguntas sobre o conteúdo de um texto.

Em conversas individuais com as crianças, diante da solicitação do adulto de informações sobre o ensino de leitura na escola, Andeuclei e Fernanda limitaram-se a explicar as várias alternativas utilizadas pela professora quanto à determinação do número de alunos que liam simultaneamente e à extensão do trecho lido, entendendo, portanto, como leitura apenas a decodificação. Já Vagner explicitou seu conceito: "Ela ensina a gente falar o alfabeto primeiro. Depois que a gente decorou, ela ensina a gente falar "ba,be,bi,bo,bu", essas coisas assim, as famílias das letras, "b" com "a" fica "ba", "c" com "a" fica "ca", "c" com "a" e "o" e a cobrinha em cima fica "cão". Assim que ela ensina a gente ler.", obviamente se referindo ao ensino na primeira série. Quando perguntado sobre a aula de leitura na segunda série, ele diz: "Agora que a gente sabe ler, ela manda ler um livro que tem uma porção de histórias e a gente lê pra ela.", e a seguir descreve as alternativas usadas pela professora para a participação dos alunos na leitura oral. Em nenhum momento as crianças associam leitura à construção de sentido.

O conceito de leitura desvinculada do significado fica claro, também, quando as crianças produzem, individualmente, a leitura de um texto em voz alta. Vários fatos observados durante a prática comprovam o não envolvimento com o sentido⁵. Primeiro, o fato de não perceberem quando pulavam uma linha do texto, e continuarem lendo. Segundo, vários erros cometidos seriam facilmente corrigíveis se as crianças estivessem preocupadas em fazer sentido do que liam, como por exemplo: "tropeçou em algo duro", "saiu corendo", "fez todas as promessas que todia",etc. As crianças não percebiam o erro e não estranhavam estar produzindo "palavras" desconhecidas, provavelmente, por terem sido expostas, desde o início da alfabetização, a palavras cujo significado não

conheciam. Isto as fazia crer, agora, serem os sons que produziam, também palavras desconhecidas. Um outro fato foi que as correções de palavras chaves, feitas pelo adulto, não foram utilizadas pelas crianças quando da reocorrência das palavras corrigidas - os erros se repetiam ou as crianças criavam uma outra forma diferente para as palavras - o que revela que elas não estavam entendendo o texto, para o quê a compreensão das palavras era importante. Assim, a correção tinha efeito apenas na decodificação e, como esta não estava associada ao significado, não era gravada.

Se, nesse momento, ler não é, para as crianças, buscar sentido, responder perguntas, supostamente de compreensão, também não o é. Como em sala de aula entender o texto é conseguir fazer o exercício apresentado pela professora, exercício este que exige apenas a localização da resposta, no texto, a partir de elementos da pergunta tomados como pista, sem considerar o significado, este é o conceito de compreensão construído por Vagner e Fernanda, que foram expostos a essa prática. Ao reproduzirmos o tipo de perguntas apresentado em sala de aula, a prática escolar foi usada por ambos, como veremos posteriormente. Só tiveram dificuldade em localizar a resposta quando a palavra da pergunta tomada como pista ocorria várias vezes no texto, como o nome do personagem principal, o que deixava a eles várias opções de escolha. Mesmo diante da situação problemática de uma resposta não aceita, o recurso ao significado não foi considerado e a correção foi feita tentando uma outra opção. Quando introduzimos outras perguntas com o mesmo conteúdo, mas cuja forma não reproduzia partes do texto, as crianças não foram capazes de respondê-las por não conseguirem localizá-las no texto. Também nesse momento, apesar da ansiedade que demonstravam diante do insucesso, não recorreram ao sentido. Vemos, então, que, para Fernanda e Vagner, exercícios de compreensão nada tinham a ver com uma atividade comunicativa. Já Andeuclei não utilizava a

mesma prática dos demais por não ter sido exposto a ela. Entretanto, como seu conceito de leitura também não envolvia compreensão, ele era incapaz de responder as perguntas por não ter procurado entender o texto durante a leitura silenciosa.

O conceito de produção de textos que os sujeitos apresentam no início dos encontros reflete, também, o conceito das professoras e é coerente com o conceito de leitura apresentado - a expressão de significados está excluída, a forma correta é o que importa. As crianças acham que já sabem escrever, embora reconheçam que ainda cometem erros. Consideram o ditado importante para aprender a escrever novas palavras, mesmo que não saibam o significado das mesmas. A gramática, segundo elas, ajuda a escrever melhor.

A estória também é analisada formalmente. Quando, diante da afirmação de Vagner de que a cópia da estória é importante para aprender, questionamos se ela é importante para aprender a escrever, ele responde: "Escrever todo mundo sabe já na classe. Aprender a estória, ver como faz, assim, a estória. Quando a gente vai falar, assim, tem um travessão."

Esse conceito de linguagem escrita construído pelos sujeitos a partir da vivência escolar, na realidade, de uma pseudo-linguagem, não os leva a perceber o papel da escrita numa sociedade letrada. Pelo contrário, os desvia do caminho.

4.2 - A reprodução do padrão escolar

Perceber a escrita como linguagem descontextualizada, não vinculada à expressão do contexto imediato, é um fator importante no desenvolvimento da habilidade de ler. Nos primeiros anos de vida, a linguagem da criança se apóia no contexto imediato: objetos que a cercam, atividades de seu cotidiano e interações

com adultos que com ela partilham um certo conhecimento. Nos meios letrados, a passagem da linguagem oral contextualizada para a linguagem escrita descontextualizada é promovida pelo adulto através, principalmente, das histórias por ele lidas com frequência para a criança. A leitura de histórias expõe a criança a eventos distantes de seu contexto imediato, permitindo que ela relacione suas experiências anteriores com os referentes do texto e faça inferências sobre o contexto apresentado pelo autor. Além disso, essa prática expõe também a criança à complexidade estrutural da modalidade escrita (Snow, 1983), à organização das narrativas e a estratégias de compreensão quando adulto e criança discutem o conteúdo da história.

As estratégias iniciais dessas crianças na compreensão de textos escritos não têm sido foco de pesquisas. Encontramos na literatura apenas o trabalho de Lartz e Mason (1989). As autoras propõem que a compreensão inicial da escrita se dá em dois passos. O primeiro consiste na observação das ilustrações e associação e estabelecimento de relações com objetos e eventos conhecidos, e o segundo, no estabelecimento de relações entre os objetos representados na ilustração, a representação dos mesmos na linguagem oral e a representação gráfica que os acompanha.

Para verificar o início do estabelecimento dessa relação entre representação pictórica, oral e gráfica, Lartz e Mason montaram um experimento em que Jamie, uma criança de cinco anos que já conhecia o alfabeto, tinha como tarefa recontar, em oito sessões semanais consecutivas, uma história ouvida apenas na primeira sessão. Para os recontos, era permitido a ela observar o livro e fazer perguntas quando as julgasse necessárias.

Esse trabalho, embora limitado pela própria artificialidade da tarefa, por utilizar sempre a mesma história, por envolver apenas uma criança e por não apresentar as perguntas por ela feitas sobre a história de forma a que pudessemos

verificar como foram recuperadas as partes de início não memorizadas, revela que o processo cognitivo utilizado por Jamie, e, provavelmente, por crianças que apresentam desenvolvimento similar nessa fase inicial de leitura, é predominantemente o processo descendente (cf. Spiro, Bruce e Brewer, 1980; Kato, 1983). Isto é, essas crianças utilizam seu conhecimento prévio sobre a escrita em geral e sobre a narrativa em particular, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do alfabeto como pistas para identificar as palavras que representam, graficamente, as informações que têm na memória e que já conseguem expressar oralmente. Entretanto, as perspectivas são bastante diferentes para crianças sem uma história significativa de leitura, oriundas de famílias não letradas.

A situação de leitura dos sujeitos desta pesquisa é ainda mais peculiar. Além de não terem desenvolvido, no período pré-escolar, uma maneira de fazer sentido de textos escritos, a exposição à escrita que tiveram na escola lhes impediu de usar o conhecimento de narrativas já adquirido. Apresentam, porém, uma habilidade razoável de decodificação. O início do processo de construção de sentido por essas crianças revela-se com características diferentes do processo desenvolvido por crianças oriundas de ambientes letrados. Os grandes marcos no desenvolvimento cognitivo dessas crianças, nesse período, são a percepção de que o texto é portador de significado e, posteriormente, a percepção de que, para a construção desse significado, o leitor deverá utilizar, além das informações textuais, seu conhecimento previamente adquirido, armazenado na memória.

Nos primeiros encontros, o trabalho das crianças com o texto escrito se resumia à reprodução da prática escolar de responder as perguntas do adulto sem buscar o significado.

Perguntas e respostas constituem as manifestações linguísticas predominantes em situações de ensino-aprendizagem e, em se tratando do

ensino da leitura, elas se revestem de uma importância especial. O leitor proficiente questiona constantemente o texto e seu autor durante a leitura e é esse questionamento que o leva a buscar todas as informações necessárias para a construção do significado. O leitor iniciante, entretanto, ainda não desenvolveu essa habilidade. Assim, as perguntas apresentadas pelo professor, além de orientar a leitura das crianças em sala de aula, servem-lhes de exemplo para as perguntas que futuramente farão durante a leitura individual de textos. Daí a grande importância do tipo de perguntas utilizado pelo professor, e da maneira como ele o utiliza, para o desenvolvimento de leitura dos alunos. No entanto, as perguntas e respostas que ocorrem em sala de aula diferem, em muito, daquelas desejadas.

4.2.1 - O esquema de perguntas e respostas

A pergunta que ocorre em interações do dia a dia, é constituída pelo desejo de informação (knowledge desiderata) e por uma intenção, ou propósito, para esse desejo. Já a resposta, para ser pragmaticamente significativa, deve ser informativa, no sentido de levar em conta a situação de conhecimento do perguntador, e no sentido de lhe oferecer a informação de que necessita (Grewendorf,1983).

Perguntas e respostas assim definidas são constitutivas, também, do discurso ensino-aprendizagem que ocorre fora da escola, quando o adulto ensina algo à criança ou mesmo quando uma criança passa à outra um conhecimento que já possui. Erlich (1986) apresenta quatro características para esse discurso. A primeira é que ele se dá numa situação de domínio desigual de conhecimento, pressupondo a existência de, pelo menos, dois indivíduos: aquele que possui o conhecimento e aquele que não o possui. A segunda característica é que aquele

que não possui o conhecimento tem o desejo de possuí-lo. As demais características correspondem à necessidade de reconhecimento e de aceitação, pelos participantes, dessa desigualdade, e dos status diferentes por ela gerados, ou seja, aquele que sabe está disposto a passar seu conhecimento, enquanto que aquele que não sabe admite sua falta de conhecimento, reconhece que o outro o possui e está disposto a superar pelo menos parte da desigualdade.

Esse discurso ensino-aprendizagem está presente no cotidiano das crianças, tanto das oriundas de meios letrados quanto daquelas de meios não letrados, em situações em que elas buscam, junto ao adulto ou a seus pares, as informações que necessitam ou que lhes interessam. Porém, ao ser transposto para a sala de aula, esse discurso sofre transformações devido às próprias características da escola. O número grande de alunos sob a responsabilidade de um único professor e a complexidade do programa a ser cumprido tornam difícil a interação diádica frequente, impedindo a criança de solicitar as informações que deseja. Ao mesmo tempo, o professor tem dificuldade em conhecer o desenvolvimento individual da criança, a fim de oferecer-lhe as informações necessárias. Há, então, a quebra da dependência mútua entre as partes e, conseqüentemente, a perda de reconhecimento recíproco entre elas (Erich,1986).

Para adaptá-lo a suas próprias características, a escola modifica o esquema de perguntas e respostas do cotidiano no que diz respeito à caracterização dos participantes - perguntador e respondedor - e aos propósitos da solicitação e oferta de informações. Assim, a pergunta-avaliação é colocada por um perguntador que já conhece sua resposta, mas que a coloca com o objetivo de verificar se o aluno também conhece. São raros os professores que, nessa verificação, levam em conta o processo de aprendizagem do aluno; em geral, os professores vêem o ensino como uma universalidade total: eles não

pressupõem um saber da criança e acreditam que, uma vez ensinado, um conteúdo deveria ter sido igualmente aprendido por todos os alunos.

A pergunta didática, outra adaptação da escola, tem como objetivo estimular operações mentais, servindo, pois, de suporte provisório ao raciocínio da criança. Nesse caso, o professor não apenas detém a resposta solicitada como detém, também, os passos para se chegar a ela. A pergunta didática está pelo menos parcialmente associada ao desenvolvimento da criança, uma vez que parte do ponto em que esta não foi capaz de executar a tarefa. Se esse ponto corresponder ao início das dificuldades da criança, esta poderá vir a aprender, ou seja, a sanar suas dificuldades, com a ajuda da pergunta. Porém, suas dificuldades poderão estar em outros estágios da tarefa, anteriores ao estágio em questão. Nesse caso, o uso da pergunta didática será infrutífero para a condução do raciocínio da criança, mas servirá para alertar o professor sobre as necessidades dela.

A pergunta mais utilizada em nossas escolas públicas, no entanto, é a livresca (Terzi,1990). Esta tem como uma de suas características o fato de reproduzir palavras que são usadas no texto para apresentar a informação por ela solicitada. Consequente desta, outra característica da pergunta livresca é limitar-se a pedir informações explícitas e já prontas no texto, não exigindo, assim, que o aluno relacione ou integre informações. Além disso, as informações solicitadas por esse tipo de pergunta nem sempre são relevantes para a compreensão do texto.

As perguntas livrescas vêm, em geral, acompanhadas por outras realizações linguísticas que solicitam informações através de orações a serem completadas e de afirmações a serem julgadas quanto a sua veracidade ou falsidade. O conjunto constitui, então, o questionário de compreensão, ou o "responda", como a ele se referem as crianças, o qual é, em geral, colocado na

lousa após a leitura oral do texto correspondente, copiado e respondido, por escrito, pelos alunos.

Embora os autores de livros didáticos, que, com raras exceções, usam exclusivamente perguntas livrescas, afirmem ser o objetivo de tais perguntas o de levar o aluno a entender o texto, isso não é verdadeiro, uma vez que elas não conduzem a atribuição de sentido pela criança, como fazem as perguntas didáticas. Por outro lado, pela maneira como são utilizadas, as perguntas livrescas parecem, à primeira vista, assemelhar-se às perguntas-avaliação. No entanto, estas pressupõem um ensino anterior do conteúdo, ou habilidade, avaliado, o que não existe no caso das perguntas livrescas.

Entretanto, a maior diferença entre as perguntas livrescas e as demais está na própria essência da ação de perguntar e responder que é sua função de repassar informações. Nas perguntas e respostas tipo avaliação, assim como nas perguntas e respostas didáticas, embora os propósitos difiram daquele das perguntas e respostas do cotidiano, há um repasse de informações. Já a pergunta livresca, por suas características e pela maneira como é utilizada, isto é, em exercícios escritos e com aceitação da cópia sem discussão do significado, dispensa o aluno de entender o que está sendo perguntado, verificar se possui a informação pedida e formular uma resposta. Para ser bem sucedido na tarefa, bastará que ele localize, no texto, o trecho que contém palavras da pergunta e o copie, sem qualquer envolvimento com o significado, num exercício puramente mecânico. Assim, com o uso de perguntas livrescas, a escola despoja o esquema de perguntas e respostas do cotidiano de sua própria função - o repasse de informações de uma pessoa a outra -, sem complementá-lo com uma outra função pedagógica como ocorre com as demais perguntas.

O uso predominante da pergunta livresca em sala de aula traz implícita a preocupação dos professores e dos autores de livros didáticos com o domínio,

pelos alunos, da habilidade de codificar e decodificar, preocupação essa consequente da crença em que tal domínio tornará, automaticamente, as crianças capazes de ler e produzir textos (cf. proposta de Lesgold et al., 1984, cap.1 deste). Vários fatos atestam essa posição. Em primeiro lugar, há a ausência de qualquer atividade de compreensão de textos e a aceitação de um trabalho que, embora mecânico, leva as crianças a fixarem a atenção em determinadas palavras que ocorrem nas perguntas e nos textos. Os professores acreditam que essa fixação na forma das palavras levará à memorização das mesmas. Em segundo lugar, há o estímulo à cópia das respostas e, em alguns casos, a exigência dessa cópia, como ocorria com a professora da terceira série de Andeuclei que não aceitava paráfrases. A cópia tanto das respostas, assim como dos textos e das perguntas é considerada, também, como um meio eficiente de gravar a forma correta. Além disso, temos o fato de, na correção, serem consideradas corretas todas as cópias de trechos que incluam a resposta pedida e, portanto, as palavras que deveriam ser focalizadas, não importando se a criança vai além do necessário copiando o período ou o parágrafo todo e nem mesmo se ela encerra a cópia no meio de uma oração, deixando o sentido incompleto. Esses fatos deixam claro o propósito do uso predominante das perguntas livrescas em sala.

4.2.2.1 - A pergunta livresca e suas extensões: a suspensão das regras conversacionais

As crianças, habituadas às perguntas e respostas do cotidiano, ao passarem a frequentar a escola, terminam por aceitar as perguntas e respostas livrescas, que levam à suspensão da comunicação, como uma atividade típica de sala de aula, tão distante da vida real quanto as demais atividades escolares. E isto traz consequências sérias não só para seu desenvolvimento como leitoras,

mas, também, para sua linguagem, uma vez que ela representa uma ruptura no seu processo comunicativo.

A formulação de perguntas, pelo leitor, sobre o conteúdo do texto que está lendo é parte integrante do processo de compreensão. Conseqüentemente, aprender a questionar o texto é parte integrante da aprendizagem da leitura. Nossos dados mostram que as crianças tendem a incorporar a maneira de perguntar do professor, o que confere maior importância às perguntas apresentadas em sala de aula.

A influência da adaptação à pergunta livresca na construção, pela criança, de perguntas sobre o conteúdo de textos lidos foi estudada por Terzi (1990). Os dados mostram que tal adaptação gera um atraso no desenvolvimento de leitura de alunos de periferia, uma vez que somente as crianças que iniciavam a quinta série conseguiram formular e responder questões sobre os textos lidos.

Os dados das crianças que terminavam a terceira série se constituíam de dois tipos de pseudo-perguntas e respostas. O primeiro se caracteriza pela justaposição de partes, aleatoriamente definidas⁶, de orações ou períodos presentes no texto; ou seja, uma criança lê uma parte com entonação de pergunta e outra, em resposta, continua a leitura. O segundo tipo difere do primeiro por ser a delimitação do que, para a criança, constitui a pergunta menos aleatória - um elemento final da oração é omitido e pressuposto como resposta. Já os dados das crianças de quinta série apresentavam poucas ocorrências do segundo tipo de pseudo-perguntas e respostas e o uso predominante de perguntas em que a informação solicitada era substituída por um pronome.

Esses resultados revelam a adaptação das crianças às perguntas livrescas, uma vez que ambos os tipos de pseudo-perguntas e respostas mostram a suspensão das regras conversacionais a que estão habituadas em seu cotidiano. As produções, além de não terem a forma de pergunta e resposta, não têm como

função o repasse de informações. São produções construídas mecanicamente, sem envolvimento com o sentido, reproduzindo, assim, a prática escolar. A consequência principal dessa prática é a ruptura imposta pela escola no processo de desenvolvimento linguístico da criança e, conseqüentemente, no processo de letramento: ao mesmo tempo que interrompe o desenvolvimento da expressão oral, impede a criança de se apoiar em seu conhecimento da língua oral para entender o funcionamento da escrita, barrando, assim, seu desenvolvimento de leitura, como revelam os dados. As crianças que terminavam a terceira série, apesar dos três anos passados na escola, não viam ainda o texto como portador de significado e as que iniciavam a quinta série, quando, supõe-se, deveriam ser capazes de ler textos variados, apenas começavam a atribuir algum significado ao texto, a questioná-lo, a nível da microestrutura.

Os resultados apresentados por Terzi(1990) foram confirmados por dados desta pesquisa. Num dos primeiros encontros, foi sugerido à Fernanda e ao Andeuclei (Vagner não estava presente) que fizessem perguntas um ao outro sobre a estorinha lida. Reproduzimos, a seguir, o diálogo ocorrido. Nesta e nas demais reproduções "F" corresponderá a "Fernanda", "A" a "Andeuclei", "V" a "Vagner" e "P" a "pesquisadora".

(1)

F- *Os jovens patinhos foram crescendo tornando-se?*

P- *Essa é a pergunta?*

F- *É.*

A- *Rapaz.*

P- *Está certo?*

F- *Não.*

P- *Por que?*

F- *Porque não tá igual da estória.*

A- *"tornando-se tanto na sorte como no aspecto" (lendo)*

P- *Agora você, Andeuclei.*

A- *Não sei fazer pergunta.*

P- *Sabe sim. Quando alguém foi ao jogo de futebol e você quer saber do jogo, você não sabe perguntar pra ele?*

A- *Sei.*

Fernanda, no momento cursando o último bimestre da segunda série, havia sido exposta, desde o início do ano letivo, a perguntas livrescas. Essa exposição está refletida em (1) quando ela produz uma pseudo-pergunta do primeiro tipo descrito acima. Nessa fase inicial, como as crianças não buscam o significado das perguntas, não percebem que, embora utilize palavras do texto, a professora constrói perguntas com elas. A primeira hipótese das crianças parece ser, então, que a pergunta livresca é um trecho do texto apresentado com entonação de pergunta. Já a resposta, como em sala de aula é copiada do livro, é vista como o trecho que se segue ao da pergunta ou que o engloba. Essa hipótese e a desvinculação do significado fazem com que a delimitação do trecho tomado como pergunta seja aleatória e a daquele tomado como resposta seja ou aleatória ou um sinal de pontuação. A hipótese é explicitada por Fernanda, quando, posteriormente, pedimos que ela explique como faz perguntas: "Que nem a tia faz na lousa, na escola. Ela tira do meio. Ela tira uma parte. Daí ela coloca o resposta pra gente responder o resto.". O "tirar uma parte do meio" e "colocar o resto" confirmam a visão de perguntas e respostas livrescas como justaposição de trechos do texto.

Andeuclei não havia sido exposto a perguntas livrescas associadas à leitura, uma vez que sua professora não utilizava nenhum tipo de pergunta de compreensão. Diante da pergunta de Fernanda em (1), ele se utiliza de seu conceito de pergunta do cotidiano, toma-a como um pedido de informação e, como havia apenas decodificado e não compreendido o texto, responde com base em seu conhecimento prévio. Porém, dada a não aceitação de sua resposta e a justificativa apresentada por Fernanda para essa não aceitação, ele parece compreender que se trata aqui de um outro tipo de resposta que tem como característica ser igual ao texto. Andeuclei suspende, então, seu conceito de

resposta como oferta de uma informação solicitada, volta ao texto e, retomando o final da pergunta, lê o trecho imediato.

Embora Andeuclei tenha entendido, até que bem rapidamente, a proposta de Fernanda e tenha conseguido satisfazê-la com sua resposta, ele considera a atividade estranha e se recusa a continuar participando dela. Com suas duas últimas falas ele deixa claro que sabe fazer perguntas em seu dia a dia, mas que percebeu que Fernanda está falando de um outro tipo de pergunta, tipo este que ele desconhece. De fato, para participar ele teria que suspender tudo que sabia sobre conversação e ele se nega a isso.

Essa análise nos mostra que Fernanda já se adaptou à pergunta livresca e isso a leva a aceitar e a executar as tarefas mecânicas. Por outro lado, as falas de Andeuclei revelam que, diante de uma pergunta de compreensão, a primeira tentativa da criança é no sentido de utilizar o conceito que tem de perguntas e respostas do cotidiano. Além disso, revelam que a aceitação das perguntas livrescas não é fácil. Embora tenha entendido o esquema dessas perguntas e tenha respondido de acordo, a reação de Andeuclei, se negando a continuar participando da atividade, mostra como é difícil para a criança adaptar-se a tarefas não significativas, diferentes daquelas a que está habituada. Essa mesma dificuldade é provavelmente sentida por todas as crianças quando começam a trabalhar com perguntas livrescas.

Mas, se nos encontros Andeuclei podia se negar a participar, na escola isso não é permitido - a única opção para os alunos é aceitar a tarefa, sem questionar. As crianças que se adaptam à especificidade da atividade envolvendo perguntas livrescas provavelmente construíram algum fator de valoração para ela como, por exemplo, o de que vale a pena participar para não ser reprovado. As demais, mais cedo ou mais tarde, acabam desistindo, ou sendo excluídas.

A influência da pergunta livresca se revela, também, nas estratégias utilizadas pelas crianças na busca das informações do texto, solicitadas pelo adulto através de perguntas.

Um primeiro momento dos encontros está caracterizado pelo uso, pelas crianças, da estratégia, desenvolvida e utilizada na escola, de pareamento de parte da pergunta, tomada como pista, com o texto, a fim de localizar o trecho deste que, por conter a pista, é uma provável resposta. Como pista complementar, elas utilizam a sequência das perguntas, que, em geral, segue a linearidade do texto. Isto as leva a um número razoável de acertos, só ocorrendo possibilidade de erro quando a pista ocorre mais de uma vez no texto ou quando a sequência não foi respeitada. Neste caso, o aluno faz a correção através da tentativa de utilização de outro trecho que contenha a pista. Todo esse exercício é realizado sem a busca do significado, tanto da pergunta como da resposta.

Essa estratégia, por ser a única de que dispõem as crianças, é a utilizada nos primeiros encontros. O diálogo abaixo é exemplo.

- (2)
P- Então eram três patinhos diferentes na cor e na sorte.
A- É.
P- Como eles eram diferentes na cor?
F- (lendo) "Ele perdeu a cor dourada."
A- É.

Fernanda, se tivesse prestado atenção ao significado, teria entendido a pergunta feita oralmente, mas isto não faz parte da maneira que construiu na escola de responder perguntas sobre textos. Toma, então, "cor" como pista e localiza no texto uma resposta que é considerada por ela e por Andeuclei como correta.

Uma extensão da estratégia escolar é que, em situações em que a pergunta não reproduz as palavras do texto e em que a pista, conseqüentemente,

não pode ser localizada, havendo um sinônimo dela expresso no texto, ele pode ser utilizado na procura da resposta, como por exemplo:

- (3)
P- Quando cresceram, os três patinhos foram felizes?
F- (lendo em voz audível: "a casa de alegria") Foram. Alegre.

A pista selecionada por Fernanda parece ter sido "foram felizes", o que ela não encontra no passar de olhos pelo texto. Volta, então, a seu início e passa a decodificá-lo, agora com mais cuidado, silenciosamente. O parágrafo inicial diz: "Mamãe pata chocara cinco ovos, mas deles saíram apenas três patinhos: aliás, três flocos de paina amarela que enchiam a casa de alegria.". Ao se deparar com o sinônimo "alegria" usa-o na resposta, ignorando tanto o contexto da pergunta (após crescerem), como o contexto da pista (ao nascerem).

Nesse período inicial, a primeira tentativa de busca de uma resposta pelas crianças era sempre através do uso da estratégia de pareamento de palavras. Quando esta se mostrava inadequada, devido ao fato de a pergunta não conter palavras do texto, as crianças se mantinham geralmente em silêncio e as respostas eram oferecidas pelo adulto. Logo a seguir, porém, Fernanda começa a elaborar novas estratégias. As primeiras elaborações, exemplificadas abaixo, foram detectadas quando da focalização do seguinte trecho de um texto: "Os porquinhos fizeram um acampamento debaixo de uma árvore. Deitaram-se e ficaram em silêncio, ouvindo o canto dos grilos e os roncões dos seus estômagos vazios.".

- (4)
P- Os porquinhos estavam cansados?
F- Estavam.
P- Por que eles estavam cansados?
F- (lendo) "A-com-pa-men-to"

Após a primeira pergunta, Fernanda volta ao texto e não encontra a pista. Sua estratégia, diante do tipo de pergunta, é arriscar uma das duas possibilidades de resposta. Quando da segunda pergunta, ela tenta novamente a estratégia de pareamento e, dado o insucesso, lê uma palavra do trecho em foco, selecionada aleatoriamente⁷.

Outra estratégia de Fernanda é apoiar-se numa resposta anterior, como no exemplo abaixo.

(5)

P- Os porquinhos estavam com fome?

F- Estavam.

P- Como você sabe? como você descobriu que eles estavam com fome?

F- Porque eles estavam cansados.

A estratégia inicial de Fernanda foi a mesma do exemplo (4), porém a estratégia utilizada para a segunda resposta não é a leitura de uma palavra qualquer, mas sim o uso de uma resposta dada anteriormente, resposta esta já aceita pelo adulto.

A estratégia de uso de informações aleatórias como respostas parece ser mais uma estratégia comunicativa, com o objetivo de manter aberto o canal de comunicação, do que propriamente uma estratégia cognitiva. Fernanda, uma criança extrovertida e alegre⁸, foi a primeira do grupo a tentar participar das tarefas, sendo seguida depois por Andeuclei, enquanto que Vagner, demonstrando medo de errar, só veio a participar quando se sentia seguro do sucesso. Como a exposição às perguntas apresentadas pelo adulto nos primeiros encontros não havia, ainda, sido suficiente para que ela percebesse que a chave para encontrar as respostas estava no significado e não na forma, Fernanda, para continuar participando da interação, recorre a respostas aleatórias.

Durante o período em que prevaleceu o uso das estratégias acima descritas, a atitude do adulto foi a de partilhar temporariamente o conceito de leitura apresentado pelas crianças: qualquer leitura por elas produzida era aceita, ao mesmo tempo em que lhes era oferecido um tipo de trabalho diferente, cuja estratégia principal era dar realidade às palavras das respostas, ligando-as a outras informações ou ao conhecimento prévio. Embora o tipo de compreensão apresentado pelo adulto através das atividades girasse em torno do significado, em nenhum momento o conceito de leitura das crianças foi diretamente questionado. Assim, aceitava-se que a criança, após ouvir uma pergunta, fosse ao texto em busca da resposta e lesse o trecho a ela correspondente. À resposta errada seguia-se a resposta correta do adulto que a associava a outros fatos do texto. Para as respostas corretamente localizadas, era oferecida, logo a seguir, uma paráfrase das mesmas. Por exemplo, imediatamente após a leitura de "Alvinho, o patinho branco, foi transformado pela cozinheira num delicioso pato recheado", apresentada como resposta a "O que aconteceu com o pato branco?", ofereceu-se: "Isso mesmo. A cozinheira então matou o pato branco, recheou e assou". Essa prática visava levar as crianças da focalização da forma para a focalização do significado, numa tentativa de restabelecimento da comunicação interrompida.

Também outras atitudes observáveis de leitura das crianças, como a vocalização durante a leitura silenciosa, a não releitura do texto, a não observação das ilustrações eram aceitas sem questionamento, ao mesmo tempo em que se aproveitava as ocasiões propícias para focalizar as estratégias envolvidas nessas atitudes.

Outra atitude do adulto, que prevaleceu durante todos os encontros, foi a de estimular sempre a participação das crianças, salientando os sucessos e

ignorando muitas vezes os fracassos, e tentando adequar as atividades ao grau de desenvolvimento e interesse do grupo.

4.3 - Retomando a comunicação: a compreensão da escrita mediada pelas perguntas

No início, as crianças dispunham de um objeto novo - o texto - e de uma linguagem nova, que não obedecia as normas conversacionais, para tratar dele. As estratégias que usavam refletiam esses conceitos construídos na escola. Com o passar dos encontros, entretanto, dada a exposição ao uso da linguagem do cotidiano para falar sobre o texto, as crianças, simultaneamente à utilização das estratégias anteriormente apresentadas, começam a restabelecer a comunicação e o fazem através da busca do significado das perguntas do adulto e das respostas que têm a oferecer. O texto é, agora, tomado como tema: diante das perguntas do mediador, a criança volta a observar o objeto para dar as respostas nos padrões linguísticos e comunicativos do cotidiano, sem recorrer à pseudo-linguagem, retomando, de fato, a comunicação. O fato de iniciarem o processo de leitura pela atribuição de significado às perguntas e respostas e não ao texto como um todo parece consequente das próprias condições de aprendizagem. Durante a leitura silenciosa, como não havia aí interferência do adulto, continuavam a decodificar o texto, conforme haviam aprendido. Já na interação com o adulto tiveram oportunidade de perceber, como apresentaremos posteriormente, o conflito entre o tipo de perguntas e respostas deste e o tipo de perguntas e respostas que produziam. Percebem a pergunta como solicitação de informação, como ocorre no cotidiano, embora com uma função diferente. Começam, então, a abandonar a pseudo-linguagem e a reassumir o processo comunicativo nos encontros. A tentativa de realizar a tarefa as levaria, então, à

busca do significado das perguntas e respostas nesse momento inicial. A estratégia utilizada pelas crianças é, portanto, a de prestar atenção ao sentido das perguntas e, a partir dele, procurar as respostas no texto. Essa estratégia fica clara no exemplo abaixo⁹.

(6)

P- F, o que aconteceu com o outro patinho? (F relê o texto)

A- (lendo) "O terceiro patinho perdeu a penugem, mas não perdeu a cor dourada." Não sei onde está.

O exemplo mostra que Andeuclei não se utilizou apenas de pistas da pergunta, como comumente fazia, mas, também, do significado dela, para localizar a resposta. Ele entendeu a pergunta e por isso percebe que sua resposta está errada. Ele a entendeu dentro do contexto da discussão - esta tinha como foco a diferença entre os três patinhos no que se refere ao destino que tiveram. Ao ler sua resposta, Andeuclei a interpreta e percebe estar ela errada por relacionar-se ao aspecto e não à sorte de um dos patinhos.

As crianças vão, então, paulatinamente, substituindo a estratégia centrada na palavra, pela estratégia de localização das respostas conforme o que pedem as perguntas. As respostas assim encontradas eram, inicialmente, apresentadas através da leitura do trecho a elas correspondentes. Porém, com o decorrer dos encontros, elas começam a ser oferecidas em forma de paráfrase, seguindo a prática do adulto. Essa mudança é exemplificada a seguir.

(7)

P- E depois que eles cresceram, o que aconteceu?

F- (lendo em voz audível: "Os jovens patinhos foram crescendo, tornando-se tanto na sorte como no aspecto, muito diferentes uns dos outros.") Era diferente quando cresceu.

Fernanda entende a pergunta dentro do contexto da discussão, localiza a resposta e a lê para, em seguida, parafraseá-la.

A capacidade de formular linguisticamente o resultado da compreensão é parte constitutiva do processo de compreensão em si e não uma manifestação externa do mesmo. A formulação deve ser vista, então, como uma estratégia que opera na própria consecução da compreensão (Dascal, 1981). Embora a habilidade de parafrasear dos sujeitos nesse período esteja restrita ao nível de sentenças, e não do texto como um todo, nós a consideramos como indicativa do início do processo de compreensão.

O uso da estratégia de buscar as informações no texto à medida que são solicitadas pelo adulto, embora revele que o significado está sendo buscado na interação, através de perguntas de suporte, e não durante a leitura individual, mostra já um avanço das crianças na zona de desenvolvimento proximal. No início dos encontros, o desenvolvimento real de leitura dessas crianças era praticamente nulo, pois não conseguiam nem falar sobre o texto usando a linguagem do cotidiano. Elas adentram, então, a zona de desenvolvimento proximal e, com a exposição à ação do adulto e a participação nas atividades, passam a perceber o texto como um objeto cujas características elas devem observar para responder as perguntas: o texto é agora o tema sobre o qual se fala. Embora lhes seja imprescindível ainda grande ajuda do adulto, o processo de compreensão já foi desencadeado. As crianças conseguiram se libertar do padrão escolar e retomam agora seu desenvolvimento de leitura.

Esse avanço reflete, também, uma primeira redefinição dos objetos texto e leitura: o texto deixa de ser um conjunto de sentenças, cujo significado não interessa, para ser expressão escrita de eventos significativos que constituem as respostas por elas dadas às perguntas do adulto. A leitura deixa de ser a decodificação mecânica para ser a busca de respostas significativas para as perguntas colocadas pelo adulto. Embora essa redefinição possa parecer incipiente por levar a conceitos ainda bastante limitados, ela é importante por

dar-se em relação ao aspecto que é a essência da leitura - o significado. Essa redefinição se concretiza na detonação do processo de leitura das crianças e nas características que esse processo assume.

4.4 - Uma construção individual de sentido

O conhecimento estratégico adquirido na interação com o adulto passa a ser utilizado também na leitura individual, à medida que a criança se torna mais independente. O período que se segue caracteriza-se pelo desenvolvimento da leitura individual e é marcado por dois momentos importantes. No primeiro, o texto deixa de ser definido pelas crianças como apenas uma fonte de respostas, para ser visto como fonte de informações para a leitura individual: apoiando-se predominantemente nas informações textuais, elas reconstroem partes do texto que lhes chamam a atenção. No momento posterior, o texto passa a ser uma das fontes, e não a única, de informações: as crianças passam a utilizar, prioritariamente, o conhecimento prévio na construção de sentido.

O modelo de compreensão de van Dijk e Kintsch não explicita como se dá o uso do conhecimento prévio. Entretanto, Cicourel (1974) destaca alguns procedimentos interpretativos. Embora o autor se refira basicamente à interação face a face, cremos que estes procedimentos podem oferecer um quadro explicativo de como os sujeitos usam o conhecimento socialmente adquirido na leitura, isto é, em interações à distância. Assim, ao iniciar a leitura, o leitor proficiente assume que ambos - ele e o autor do texto - partilham um conhecimento de mundo e, conseqüentemente, uma mesma perspectiva (reciprocidade de perspectivas). A criança, leitora iniciante, também parte desse pressuposto de perspectiva partilhada, porém, como veremos no capítulo 5, enquanto o leitor proficiente verifica esse partilhar durante a leitura e, se

necessário, muda sua interpretação para adequá-la à perspectiva do autor, a criança tem dificuldade em perceber o conflito de perspectivas e em reorientar sua interpretação.

Durante a leitura, o leitor proficiente pode suportar alguma vagueza ou ambiguidade, estabelecendo conexões provisórias, pois ele aguarda que as informações subsequentes proporcionarão os esclarecimentos necessários. Isto é possível porque o leitor, num processo de resignificação contínua, vai preenchendo os implícitos e fazendo inferências com base no processamento de novas informações que, ao mesmo tempo que levam à reinterpretação de informações anteriores, criam expectativas sobre as que virão. Durante esse processo, um item lexical determinado, uma categoria, uma frase funciona como um índice de uma rede maior de significado pré-construído que será ativada na atribuição de significados. Porém, ao se deparar com um conflito entre a interpretação que está construindo e informações textuais, o leitor tende a buscar a homogeneização das diferenças, isto é, a tornar sua interpretação não problemática. Para isso, mobiliza outras redes, mais amplas, de conhecimento prévio. E, somente quando a normatização se mostra infrutífera, é que o leitor proficiente assume uma nova perspectiva na leitura.

Esses procedimentos interpretativos só são possíveis porque se dão através da linguagem que é inerentemente reflexiva, pois se apóia num feedback contínuo.

Se esses procedimentos são característicos do bom leitor, não o são, entretanto, das crianças sujeitos desta pesquisa, que se encontram num estágio inicial de leitura. No entanto, como veremos neste e no próximo capítulo, as crianças vão paulatinamente desenvolvendo esses procedimentos interpretativos.

O desenvolvimento da leitura individual é marcado inicialmente por uma atenção maior a aspectos formais do texto que passa, então, a ser observado

espontaneamente. As crianças, que até então apenas decodificavam rapidamente o texto, começam a observar aspectos formais nele salientes, como elementos de pontuação, interjeições, onomatopéias, nomes não comuns de personagens, etc., e a se deter nas palavras não familiares, como mostram os exemplos abaixo.

(8)
*F- (apontando no texto a sentença: "Veja, tio Donald!")
 Aqui, ó, eles não colocaram o "a" e colocaram esse ponto,
 né?*

(9)
F- Aqui tem "intenção".

(10)
A- O que tá escrito aqui, "brisa"?

Em (8), embora a criança interprete a diferença entre "Donald" e "Donalda" apenas a nível ortográfico, sem perceber os diferentes referentes, essa observação não era até então detectada nas leituras. Os demais exemplos também mostram uma mudança de atitude. Nos primeiros encontros, a atitude das crianças ao encontrar palavras não familiares e, portanto, não imediatamente reconhecíveis, era a de ignorá-las. Isso, entretanto, já não ocorre. Em (9), Fernanda registra a ocorrência da palavra "intenção". Em (10), Andeuclei se detém na palavra "brisa", a identifica e solicita a confirmação do adulto para essa identificação.

Essa observação das crianças se dá como se pela primeira vez investigassem o objeto texto, e deixa claro que, através dela, as crianças buscam identificar o que lhes é desconhecido, num esforço de compreensão. Ela revela, também, as primeiras tentativas de estabelecimento de uma relação entre a linguagem oral e a escrita.

Cabe salientar aqui que as ilustrações dos textos não são, nesse momento, foco da atenção das crianças, embora constituam importante fonte auxiliar de informações para a compreensão. O apoio nas ilustrações só ocorre quando as crianças passam a utilizar, prioritariamente, o conhecimento prévio na construção de sentido, como veremos posteriormente.

Num momento seguinte, à atenção a aspectos formais junta-se a preocupação das crianças com o significado das palavras não familiares. Percebe-se, então, a tentativa de construção de coerência local. Um exemplo dessa preocupação com o significado de palavras desconhecidas ocorreu durante a leitura individual de um pequeno texto que descrevia as características de um animal, cuja identidade cabia ao leitor descobrir. Andeuclei se detém na palavra "casulo" e diz:

(11)
A- Casulo. Não sei o que é casulo.

A criança conhecia as características físicas do ciclo evolutivo das borboletas, através da observação direta no local em que vive, onde o casulo é chamado de "a casinha da lagarta" ou "a casinha da borboleta", porém, não foi capaz de, num processamento descendente, utilizar esse conhecimento para chegar ao significado da palavra desconhecida. A palavra não lhe era, ainda, um índice de seu conhecimento. Como lhe era importante conhecer esse significado para descobrir de que animal tratava o texto, recorre, então, ao adulto. A relação estabelecida pela criança não é, agora, apenas entre a pronúncia e a forma escrita da palavra, mas, também, com seu significado.

Nesse momento, as estratégias de coerência local (van Dijk e Kintsch, 1983) parecem ser as únicas utilizadas pelas crianças. Num trabalho árduo, elas tentam reconstruir o significado do texto processando palavra por palavra,

sentença por sentença. Porém, já conseguem algum sucesso: a resposta pronta a algumas perguntas do adulto, sem terem que voltar à releitura, revela que algum significado já está sendo atribuído ao texto durante a leitura silenciosa inicial. Mais importante ainda, revela que só após o texto ter se transformado num objeto necessário para fazer sentido na interação, a criança começa a perceber seus elementos, suas palavras. O processo de desenvolvimento do leitor vai de uma concepção de leitura como processo significativo para a palavra e não vice-versa, como a escola pressupõe.

Também comportamentos metacognitivos apontam para o início do processo de leitura individual. Durante um de nossos encontros, por exemplo, Andeuclei se demora mais que o usual na leitura. Ao terminá-la e perceber que os outros já o aguardavam, explica: "Eu li duas vezes porque eu não entendi muito bem antes.". Apesar de estimuladas a ler tantas vezes quantas necessárias para entender o texto, as crianças se limitavam a uma leitura, afirmando já tê-lo entendido, o que se mostrava uma avaliação equivocada da compreensão. A explicação de Andeuclei revela que a compreensão está se dando na leitura individual e não mais apenas na interação com o adulto. Além disso, mostra que a criança já desenvolve um processo de monitoração dessa compreensão.

Outro testemunho da criança deu-se durante uma conversa de final de encontro que versava sobre as atividades nele desenvolvidas. Andeuclei reconhece não ter entendido o texto durante a leitura, e aponta como causa para isso não uma dificuldade qualquer do texto, mas o fato de não ter "prestado atenção". Esse "não prestar atenção" significava, para ele, não empenhar-se na busca do significado do texto. A explicação de Andeuclei revela que ele já está compreendendo durante a leitura individual, tanto que percebeu que o sucesso nesse empreendimento está relacionado ao empenho nele colocado.

Nesse momento inicial de desenvolvimento da leitura individual, as crianças se utilizam quase que exclusivamente do processamento ascendente. A criança exposta à leitura de histórias na infância, vê, desde cedo, o significado não restrito aos limites do texto, mas referindo um mundo que se relaciona com seu próprio mundo, com seu conhecimento, com sua experiência passada. As crianças desta pesquisa não trouxeram para a escola essa riqueza de experiências e, além disso, têm uma história escolar de trabalho, com o texto, desvinculado do seu significado. A participação na leitura em grupo nos encontros foi suficiente para despertá-las para o significado, mas não foi ainda suficiente para que elas vissem o texto como um objeto formal e polissêmico, acabado na forma, mas incompleto no sentido. Parece-nos que a primeira reformulação dos conceitos das crianças é no sentido de que o texto, que até então era um objeto do qual se falava, passa, agora, a ser um objeto linguístico que fala para elas. Ao mesmo tempo, a leitura não é mais responder perguntas, mas, sim, buscar o significado contido no texto. Essa mudança seria a responsável pela predominância de uso, pelas crianças, de estratégias de processamento ascendente, onde a palavra tem papel relevante, porém, muito diferente daquele dos primeiros encontros. Entretanto, como veremos, o texto ainda não é visto como a fala de um autor distante.

Essa redefinição revela, sem dúvida, mais um avanço no desenvolvimento das crianças como leitoras. Elas já dominaram a habilidade de encontrar no texto as informações solicitadas pelo adulto, e de perceber as palavras do texto. Agora reentram a zona de desenvolvimento proximal com a tarefa de compreenderem o texto através da leitura silenciosa, sem o apoio das perguntas de suporte. Suas estratégias ainda são limitadas, envolvendo apenas o uso de algumas informações explícitas no texto, e a necessidade da ajuda do adulto ainda é bastante grande.

Mas esse momento é muito importante, pois as crianças começam a vivenciar a escrita e a conhecer seu funcionamento.

Esse desenvolvimento reflete uma segunda redefinição de texto e leitura: amplia-se a visão de texto, já não mais apenas portador de respostas, mas, agora, também fonte de informações para a leitura individual. A leitura, por sua vez, vai além da interação, constituindo-se, também, num processo individual de compreensão, predominantemente de palavras e, do ponto de vista estratégico, bem local, sem utilizar o conhecimento prévio como apoio.

Nesse período de construção da leitura individual, após um primeiro momento de apoio preponderante, pelas crianças, nas informações textuais como input para a compreensão, surgem os primeiros indícios de uso da memória, em tentativas de estabelecimento de coerência global para o texto. A leitura das crianças mostra o início da construção de uma representação mental da estrutura formal ou superestrutura (van Dijk e Kintsch, 1983) das histórias, representação esta que irá influenciar o sentido que fazem do texto. A superestrutura construída pelas crianças para a narrativa, embora ainda não se iguale à canônica (Labov e Waletzky, 1967), já revela a existência de um personagem envolvido em uma situação problemática e uma ação relacionada à resolução do problema. Em geral, apenas o personagem principal é percebido e sua caracterização é restrita a um estado ou ação que o associa à situação problemática. Esta, por sua vez, é apenas descrita e não relacionada à causalidade e propósitos. Da mesma forma, a busca de solução se limita à identificação de uma ação cuja relação com as demais ações não é, em geral, percebida pelas crianças. Essas presenças detectadas na compreensão de histórias poderiam ser consideradas como indicativas das categorias superestruturais canônicas da narrativa: orientação, complicação e resolução (Labov e Waletzky, 1967), porém, num estado ainda embrionário.

Na compreensão das crianças, os personagens principais são geralmente caracterizados apenas com relação a seus estados ou suas ações. Elas reconstroem, por exemplo, a informação de que Lili (uma cachorrinha de estimação) estava triste por ver seu amigo Viralata tremendo de frio na rua, mas não constroem, para ela, outras características, como o tipo de vida que leva, como mostra o diálogo abaixo, embora essa informação fosse importante para entender suas atitudes.

(12)
P- Como é a vida de Lili?
F- É ruim.
P- Por que?
(F relê)
A- É boa.
P- Por que é boa?
A- Não sei.

O exemplo mostra que as crianças não se detiveram na informação; se ela foi processada, foi posteriormente descartada durante a leitura.

Os personagens secundários ou não são identificados durante a compreensão ou são apenas identificados, sem que as crianças atentem para seus atributos ou ações, como nos exemplos a seguir.

(13)
P- Quem eram os donos de Lili?
AF- Jaime.
P- Só o Jaime?
A- É.
P- Não tem uma mulher, uma dona?
FA- (após voltarem ao texto) Judite.
F- Era a mãe dela.

A inclusão de Jaime no sentido construído pelas crianças não se dá por ser ele dono de Lili (Judite também era dona), mas por ter um papel importante no desenrolar da história. Judite, um personagem secundário, não é sequer identificado.

(14)

P- E o Joca, o que fez?

(F e A voltam ao texto)

A- (lendo) "Joca o cãozinho escocês"

F- (continuando a leitura) "cheirou"

A- (continuando a leitura) "a casinha"

F- (continuando a leitura) "e depois se enfiou lá dentro"

A- (parafraseando) e daí a pouco começou a roncar.

Joca tem um papel secundário na estória: ele apenas ocupa a casinha que ficou pequena demais para Viralata e cuja construção constituía a resolução da complicação. Embora Joca tenha sido identificado, o exemplo acima revela que a informação sobre sua ação não foi retida.

Há, então, os personagens "heróis" que praticam as ações das quais os outros são objetos ou beneficiários. E são esses, e em geral apenas esses, os personagens focalizados pelas crianças.

Também a compreensão das ações parece ser influenciada pelo grau de importância que elas têm para o desenrolar da estória.

(15)

P- Por que a casa ficou pequena?

A- Ele fez errado.

P- O que ele fez errado, A?

A- Chiii! Ele colocou as taubas errado.

Segundo o episódio, Jaime, para acabar com a tristeza de Lili por ver seu amigo Viralata passando frio (complicação), constrói uma casa para o cão. Porém, a casa fica pequena demais porque ele errou ao serrar as tábuas, cortando umas maiores que as outras e tendo que igualá-las pela menor (resolução). Andeuclei entende que a casa ficou pequena porque Jaime "fez errado" e, quando questionado sobre o erro, pára, pensa e usa seu conhecimento prévio para elaborar uma resposta. Neste caso, a informação sobre a ocorrência do erro é importante para a compreensão da resolução, cuja ação mal sucedida

passa a ser a complicação de um outro episódio. A causa do erro, entretanto, tem um papel secundário para a criança e foi provavelmente descartada por ela.

Como mostram os exemplos acima, a superestrutura construída pelas crianças para a narrativa é, ainda, emergente, mas ela já influencia a seleção das informações do texto que são tomadas como input para a compreensão.

A partir desse momento, as crianças passam a utilizar o conhecimento previamente adquirido. O texto é visto como um elemento significativo que deve ser interpretado segundo uma perspectiva determinada pelo conhecimento prévio do leitor. Neste momento, como o texto ainda não é visto como produção de um autor, não há tentativa, por parte das crianças, em identificar a perspectiva deste. As tentativas de fazer sentido de cada porção do texto são substituídas por formulações de hipóteses sobre o seu conteúdo, com a utilização do conhecimento prévio.

As experiências vividas pelas crianças, que até então só interferiam na compreensão com a ajuda do adulto, passam a integrar o processo de leitura. A reprodução oral de um pequeno artigo de jornal, que apresentamos a seguir, é um exemplo dessa construção integrada.

(16)

P- O que o jornal conta que aconteceu?

F- Tinha um papel na cama, daí ele fez um balão e soltou e daí queimou na mão de uma criança.

O trecho do texto, que corresponde ao resumo diz: "...um grupo de crianças tentava soltar um balão. O vento encostou o papel nas chamas e o balão incendiou-se nas mãos das crianças."

Numa conversa informal, após perguntas que buscavam reconstruir com Fernanda o restante do texto, ela nos conta que os adultos costumam soltar bonitos balões na favela e que as crianças tentam imitá-los, construindo pequenos balões, quando os pais estão ausentes. Perguntada, então, porque ela achava que

o balão das crianças referidas no texto estava "deitado na cama" conforme ela havia afirmado, ela responde: "Ué, porque a gente brinca na cama". De fato, na comunidade em que Fernanda vive, as crianças, por falta de espaço, costumam brincar na cama. Essas informações nos levam a inferir que, ao ler sobre crianças tentando soltar um balão, ela tenha ativado seu conhecimento episódico sobre crianças brincando. Esse conhecimento, que determina um caminho para a compreensão do texto (van Dijk e Kintsch, 1983) teria feito com que a criança percebesse a palavra "chama" como "cama" e montasse todo um processo de interpretação em cima dessa percepção.

Embora as pesquisas revelem que as palavras são percebidas mais facilmente quando fazem parte de uma sentença significativa (Tulving e Gold, 1963) ou parte de um texto significativo (Wittrock, Marks e Doctorow, 1975), Stanovich e West (1981) mostram que o processamento descendente nem sempre traz efeitos facilitadores. Formular hipóteses sobre uma palavra beneficia a percepção da mesma se a hipótese for correta, caso contrário, interfere nessa percepção. No exemplo acima, a ativação do conhecimento episódico envolvendo "crianças brincando na favela" leva Fernanda à hipótese de "cama", o que interfere negativamente na percepção da palavra "chama". A força do conhecimento prévio, nesse momento, parece ser tão grande a ponto de bloquear qualquer tentativa de testagem da hipótese, impedindo a criança de perceber o inaceitável de, em sua interpretação do texto, estar colocando crianças acendendo e soltando balão dentro de um quarto.

Nesse momento de utilização maior da memória e, portanto, de predominância do processamento descendente, a percepção da organização temática textual pode influenciar a compreensão de um texto, como as falas a seguir evidenciam. Essas falas ocorrem durante a discussão do texto "Descubra

quem sou" que apresenta características de um inseto que deverá ser identificado, pelo leitor, entre três possibilidades apresentadas pelo autor.

(17)

F- *É o que fica sujo. Mas qual é o sujo?*

P- *Onde está? Ah! é "surjo". O que quer dizer "surjo"?*

F- *É bem sujo.*

A sentença, do texto, em questão é: "Surjo de uma lagarta". A pista temática de que o texto é constituído de características de um dos insetos apresentados, discutida anteriormente como explicação do objetivo de leitura, leva Fernanda a perceber "surjo" como "sujo", uma possível característica.

Também a hipótese da criança sobre "surjo" revela o domínio do processamento descendente. Quando sua percepção inadequada, consequente de sua hipótese incorreta, lhe é apontada, ela não recorre ao processamento ascendente a fim de testar sua hipótese inicial, mas, tentando a normatização, formula uma hipótese para "surjo" ainda relacionada a uma possível característica de um inseto. Assim, a percepção de um "r" a mais na palavra é interpretada como uma intensificação da qualidade tomada como característica. Só depois que a criança volta ao texto e relê a sentença, ela chega a um sentido utilizando seu conhecimento prévio, dando, então, a resposta: "A largata é a borboleta que ela vira, né?", descobrindo, assim, o inseto descrito no texto.

Concomitantemente ao uso prioritário do conhecimento prévio, mobilizado pela percepção da palavra no todo, as crianças, nesse período, passam a observar as ilustrações e a utilizá-las como informação suporte para a compreensão. O fato de só agora recorrerem às ilustrações talvez possa ser explicado pela própria história de leitura das crianças.

As representações gráficas de objetos e personagens fazem parte do contexto da criança oriunda de meios letrados. Elas estão em seus livros de

estórias, assim como na decoração de seus quartos em forma de reprodução de personagens dos livros e são constantemente foco de atenção nas interações adulto-criança, nos jogos de nomear e caracterizar personagens e objetos.

Essas representações trazem, inicialmente, uma dificuldade a ser vencida pela criança que é a de percebê-las tanto como objetos bidimensionais, quanto como representações de objetos tridimensionais. Para resolver tal dificuldade, a criança atribui um status de objetos visuais à figura (Ninio e Bruner, 1978). Através dos jogos de nomear, quando mãe e criança se revezam na rotulação e caracterização da figura em foco, a criança aprende a arbitrariedade da figura, de sua forma estilizada, e sua descontextualização com relação ao concreto, imediato, e essa aprendizagem favorece sua compreensão do uso da escrita para representar contextos distantes. Além disso, a criança desenvolve a estratégia de apoiar-se na ilustração para construir uma estória ou reproduzir uma estória já conhecida, como atestam as primeiras tentativas de leitura de crianças com tal desenvolvimento.

As crianças que não passaram por essas experiências com o uso de representações gráficas no período pré-escolar, reagem de maneira diferente às ilustrações de textos. Heath (1982) chama a atenção para o fato de que, embora possa parecer uma tarefa muito simples para essas crianças a de interpretar representações gráficas ao chegarem à escola, é possível que haja necessidade de explicações por parte do professor. De fato, nossos dados confirmam essa necessidade.

Nossa prática durante o desenrolar das atividades de leitura com as crianças foi a de aproveitar as situações propícias para focalizar as ilustrações em sua relação com o conteúdo do texto correspondente. Porém, durante o período em que as crianças ainda não percebiam o texto enquanto unidade de sentido, as ilustrações foram ignoradas por elas. A única menção a uma ilustração foi uma

pergunta de Fernanda no sentido de se deveria colori-la, obviamente sugerida por ser esta a atividade desenvolvida em sala de aula com relação às ilustrações. Quando as crianças passaram a usar o conhecimento prévio na construção de sentido global, foram percebidas as primeiras focalizações das ilustrações, durante ou após a leitura silenciosa, o que consideramos evidência do início de uso das mesmas como auxiliar da compreensão. Em seguida, as ilustrações passam a ser evocadas também durante a discussão do texto.

O apoio nos aspectos gráficos pode levar a criança à formulação tanto de hipóteses corretas quanto incorretas sobre o significado de um texto, ou mesmo, à confirmação de hipóteses incorretamente construídas a partir do jogo associativo das palavras do texto com palavras que reforçam sua posição interpretativa, como exemplifica o diálogo abaixo.

(18)

P- O texto diz que eles resolveram fazer o trenó pra ela (Vovó Donalda) poder esquiar.

V- Descansar.

AF- Esquiar.

V- (apontando a figura) Aqui é neve. Aqui tá com neve e não com gelo.

Esse diálogo foi consequência de uma confusão entre "patinar" e "esquiar" que levou Vagner a fazer uma inferência incorreta. O texto diz que Vovó Donalda gostaria de patinar no lago gelado como Donald e seus sobrinhos estavam fazendo, mas estava muito velha para isso. Para satisfazê-la, Pardal e Gansolino, usando uma cadeira de balanço, construíram um trenó para que ela pudesse esquiar. A ilustração mostra os dois puxando Vovó Donalda, na neve, no trenó improvisado. A partir de seu conceito de "esquiar", que para ele correspondia a "patinar no gelo" e da informação anterior de que Vovó Donalda estava velha demais para patinar, Vagner formula a hipótese de "descansar"

(talvez por associação também com "cadeira de balanço"). Essa hipótese, feita durante a leitura, é confirmada pela ilustração que mostra neve e não gelo.

As considerações acima mostram, em primeiro lugar, que a percepção de ilustrações, pelo menos para essas crianças, não foi um processo natural e espontâneo, mas surgiu só após o texto ter se tornado um elemento necessário para se fazer sentido na situação. Em segundo lugar, mostram que a redefinição de leitura, pelas crianças, registrada nesse período, inclui o uso paratextual das ilustrações como fontes para a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto.

Do ponto de vista das estratégias, a predominância do processamento descendente, nesse período, pode estar relacionada ao fato de as crianças estarem iniciando seu desenvolvimento da habilidade de ler.

Na década de 70 acreditava-se que os bons leitores fossem mais hábeis no processamento descendente, não se dando ao trabalho de decodificar letra por letra, palavra por palavra. Daí a posição de Goodman (1976) considerando a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação, e a sugestão de Smith (1973) de se enfatizar o menos possível as atividades de decodificação no ensino de leitura.

De fato, as hipóteses de bons leitores sobre uma palavra, por exemplo, refletem o uso de informações textuais de nível mais alto (Perfetti e Roth, 1981). Eles são mais eficientes no processamento descendente porque conseguem usar o contexto de maneira mais eficaz. Porém, eles são, também, bons processadores ascendentes: eles fixam cuidadosamente com os olhos a maioria das palavras de conteúdo (Just e Carpenter, 1980). Já o mau leitor tem dificuldade em reconhecer rápida e corretamente as palavras e compensa essa deficiência com a formulação e testagem de hipóteses a partir de dados macroestruturais e de seu conhecimento prévio. Daí que erros apropriados de substituição semântica

durante a leitura sejam mais prováveis de serem encontrados em maus do que em bons leitores (Kolers, 1975). Bons leitores, com suas habilidades superiores de decodificação, podem decodificar rapidamente letras e palavras num processamento ascendente e, portanto, normalmente não precisam recorrer a adivinhações. Quando o fazem, formulam hipóteses mais sofisticadas e de maneira mais eficiente (Frederiksen, 1981).

As crianças da pesquisa, ainda não eficientes processadoras, ao redefinirem o objeto texto, passam a utilizar preferencialmente as estratégias facilitadoras do processamento descendente, marcado ainda por problemas na percepção das palavras que serviriam de índices para a mobilização de um conhecimento. Isto constitui, sem dúvida, um enorme salto no desenvolvimento de leitura.

O engajamento cognitivo favorecido pela redescoberta do texto como linguagem, que se reflete na maneira de ler das crianças, começa a se tornar consciente, como mostram algumas falas de Fernanda. Em uma ocasião em que o adulto perguntava às crianças como haviam chegado a uma determinada informação, ela responde: "Por causa que a gente fica com o texto na cabeça". Em outra ocasião, quando o grupo consegue inferir uma informação através de perguntas diretivas do adulto, Fernanda exclama: "Ah! É que a gente tem que pensar a resposta". Nesse "pensar a resposta", parece estar a percepção tanto da existência de informações implícitas pelo texto, como da necessidade de se engajar em atividade mental para chegar a elas.

As crianças parecem não apenas cientes da existência de duas fontes de informação para a construção do significado do texto: a textual, externa a elas, e a interna, mas, também, são capazes de diferenciá-las, como mostra o exemplo abaixo. Durante uma discussão em que o foco era o motivo pelo qual Pardal e

Gansolino haviam feito um trenó para a Vovó Donalda, obtivemos a seguinte explicação:

(19)

F- (apontando a ilustração) Esses dois (Pardal e Gansolino) tavam cansados de carregar ela. (Vovó Donalda)

V- Não tavam não.

P- O texto diz que eles tavam cansados?

FAV- Não.

F- Eu só tô falando da minha cabeça.

A explicação de Fernanda mostra que ela percebeu que sua interpretação se deveu ao conhecimento prévio e não à compreensão do texto.

O predomínio de estratégias de processamento descendente pelas crianças, nesse período, nos aponta uma nova redefinição de texto e de leitura: de fonte exclusiva de input para a construção de sentido, o texto passa a ser apenas uma das fontes. A leitura deixa de ser constatação de informações e interpretação local das mesmas, para ser interpretação global com base no conhecimento prévio, a partir da palavra como índice necessário para a mobilização desse conhecimento.

Considerando-se, agora, todo o primeiro período delimitado nesse capítulo, temos que nele se dá o início do processo de leitura das crianças. Através do trabalho desenvolvido, pela exposição às propostas do adulto e pelo suporte oferecido por ele na interação, o texto deixa de ser, para as crianças, um objeto estranho para constituir-se num objeto do qual se fala e que tem características de fornecer elementos para responder ao adulto. Em seguida, ele deixa de ser tema das conversas e começa a emergir como linguagem significativa. O texto tem, agora, algo a lhes dizer.

Simultaneamente à aprendizagem das crianças, dá-se a aprendizagem do adulto. A compreensão do desenvolvimento das crianças leva o adulto a

continuamente reavaliar e modificar sua prática a fim de adequá-la às novas situações, o que, por sua vez, influencia a aprendizagem das crianças. Assim, adulto e crianças aprendem simultaneamente e se influenciam reciprocamente.

Capítulo 5

Da apropriação do texto à interação autor-leitor

No período anterior, delimitado em nossos dados, as crianças passam de um trabalho árduo de tentativa de processamento de palavra por palavra dos textos para um trabalho interpretativo apoiado no conhecimento previamente adquirido quando, a partir de apenas algumas informações textuais, tomadas como input, põem em ação regras interpretativas de uso e normatização de seus conhecimentos sociais.

O período que ora delimitamos caracteriza-se por um maior equilíbrio estratégico, conseqüente de uma maior eficiência no processamento: as crianças buscam se apoiar tanto em informações textuais, como no seu conhecimento, para fazer sentido do texto. Esse apoio em informações múltiplas, embora se mantenha por todo o período, revela dois momentos distintos da construção do conceito de leitura pelas crianças. Num momento inicial, a seleção das informações textuais a serem utilizadas na construção de significado, assim como a interpretação a elas dada, parecem ser não reflexivas, isto é, não há um procedimento em que a própria interpretação é continuamente reavaliada. As crianças se apropriam do texto e nele efetuam transformações normatizadoras de maneira a tornar seu significado condizente com a expectativa que têm sobre seu conteúdo. Do ponto de vista estratégico de leitura,

esse momento se diferencia daquele de predomínio de processamento descendente, apresentado no capítulo anterior, pelo uso agora tanto quantitativa quanto qualitativamente superior de informações textuais, ou seja, as crianças não apenas tomam um número maior de informações do texto como input na leitura, como também tomam informações de várias partes do texto, numa visão mais global do mesmo.

Num momento posterior, o texto, que até então era apropriado pelos leitores, passa por um processo de distanciamento. O distanciamento do texto-objeto permite, agora, a percepção do autor e o texto passa a ser visto como a fala de um autor distante. Conseqüentemente, o trabalho cooperativo de leitura nos encontros se modifica e a interação entre os membros do grupo se direciona para a interação com o autor. O sentido construído através da apropriação não era questionado pelas crianças, uma vez que era visto como produção individual, ou seja, elas viam os colegas como autores e respeitavam sua produção. Posteriormente, o conceito de autoria se estende ao autor do texto lido: ele lhes fala através de seu texto e deve ser ouvido. As crianças passam, então, a exigir que ele seja respeitado e a não aceitar mais a apropriação.

5.1. - A apropriação ou normatização do texto escrito

A apropriação do texto, característica do momento inicial do período em discussão, revela um conceito de texto como um objeto significativo, porém não visto como obra de seu criador, mas que, durante a leitura, passa a ser propriedade do leitor, e, conseqüentemente, um conceito de leitura, não como interação autor-leitor

via texto, mas como uma atribuição de sentido sem a reflexividade própria da leitura proficiente.

O leitor possui um background interpretativo, formado pelo conjunto de episódios recorrentes em sua vivência que já lhe são pressupostos e, nesse sentido, inconscientes. Esse background, que determina as regras interpretativo-sociais, determina, também, suas expectativas sobre o conteúdo textual. Ao interpretar um texto, ele pode adotar qualquer das diferentes perspectivas potenciais sobre objetos, eventos ou situações relatados no texto e tende a optar por aquela que lhe é mais relevante no momento. Durante a leitura, qualquer informação que se contraponha a suas expectativas, chama a atenção do leitor. Uma vez consciente do conflito, e sendo infrutíferas as tentativas de normatização entre sua interpretação e informações textuais, o leitor proficiente redefine a situação de forma a adotar a perspectiva do autor. Crianças num estágio ainda inicial de desenvolvimento de leitura parecem, entretanto, não conseguir redirecionar sua leitura segundo a perspectiva adotada pelo autor, não estando, aparentemente, atentas à própria existência deste. Consequentemente, se apropriam do texto e o normatizam, homogeneizando as diferenças, como se este lhes pertencesse, interpretando-o conforme suas próprias perspectivas independentes, como se apenas estas existissem.

Essa não consideração da existência de um autor talvez se justifique, em parte, pela pouca exposição dessas crianças à leitura de livros. Na oralidade, a criação de um texto é um esforço conjunto dos participantes, num processo de resignificação constante de um pelo outro. Já na escrita, existe uma unidade de significação construída pelo autor responsável pelo texto. Daí ser necessário que as crianças aprendam a construir um autor-falante, fisicamente distante mas presente

através do texto, a imaginar personagens não conhecidos e situações não vivenciadas, a pensar em termos de uma unidade que tem existência prévia ao processo de resignificação pela leitura. Essa aprendizagem tem início nas atividades de leitura mediada pelo adulto, quando este leva a criança a estabelecer conexões entre o mundo descrito ou criado pelo autor e seu próprio mundo. Essa comparação permite à criança se distanciar do texto e interagir com o autor. Crianças não expostas a essa prática de leitura mediada pelo adulto teriam, então, dificuldade em construir o texto como a fala do autor distante, sobre um mundo distante, e tenderiam a transformá-lo em fala própria, sobre um mundo próprio.

A apropriação do texto devido à ausência de processos reflexivos de interpretação da escrita, embora não esteja descrita como tal na literatura, se revela em alguns fatos narrados por pesquisadores. Mason, McCormick e Bhavnagri (1986) notaram que crianças que começavam a ser expostas à leitura de livros rejeitavam as ilustrações, neles contidas, que não correspondiam fielmente à realidade que conheciam. Uma delas, diante da representação de uma fazenda que não incluía a figura de um cavalo, conforme era esperado pela criança, tenta corrigir a ausência explicando que o animal provavelmente tinha ido embora da página com sua mãe. Os autores notaram ainda que crianças mais velhas resolviam o problema da não familiaridade com um personagem ou com a linha de ação de uma estória recontando a estória na primeira pessoa, tornando-se protagonistas.

Também Greer e Mason (1988), analisando (quantitativamente) a habilidade de crianças cursando a pré-escola de recontar estórias com tópicos não familiares verificaram que, em vários casos, elas substituíam os aspectos não familiares por equivalentes familiares. Como exemplo citam a reprodução de uma narrativa por

duas crianças onde elas interpretaram a biblioteca e as atividades nela desenvolvidas, que não lhes eram familiares, como o "cantinho do livro" (book nook) existente em sua sala de aula e as atividades aí desenvolvidas. Esse exemplo, assim como aqueles apresentados por Mason, McCormick e Bhavnagri mostram instâncias de apropriação de textos por crianças que começam a ser expostas à leitura e procedimentos de adaptação dos mesmos ao background interpretativo do leitor.

Os dados desta pesquisa mostram a apropriação do texto como uma característica marcante do início do período em que as crianças passam a fazer uso mais equilibrado entre as estratégias de processamentos ascendente e descendente. Nos momentos anteriores, a habilidade muito limitada de leitura não permitia a construção global do significado do texto. Agora, a visão do texto como um todo permite identificar o fenômeno. Um exemplo é a leitura individual, pelas crianças, de um artigo de jornal na seção: "A cidade reclama", que gerou três interpretações diferentes.

O texto diz:

A CIDADE RECLAMA

Na esquina da rua Antonio Lobo com Paulo Setúbal, há um monte de lixo em frente a um terreno. A área está cercada por tábuas, mas o lixo foi jogado na parte de fora do terreno, ocupando toda a calçada e parte da rua, o que dificulta o tráfego pelo local. Segundo os vizinhos, o lixo toma conta do local há vários dias, sem que qualquer providência tenha sido tomada.

Essa seção do jornal local, embora já tivesse sido mostrada às crianças em uma das ocasiões em que falávamos sobre o jornal, nunca havia sido fonte de texto para leitura. As crianças leram o texto, silenciosamente, em sessões individuais, e

foram estimuladas a relatar seu conteúdo. As perguntas apresentadas pelo adulto tinham como objetivo a complementação e não o questionamento da interpretação dada.

O fenômeno da interpretação irreflexiva da apropriação já havia sido detectado na leitura em grupo. Nosso objetivo com esse trabalho individual era verificar se a apropriação do texto era comum a todas as crianças ou se alguma delas estava sendo conduzida, no grupo, pela interpretação das demais. Neste caso, teríamos acesso a uma forma diferente de processamento. De fato, o fenômeno se revelou na produção de todas as crianças, gerando interpretações, em parte, convergentes e, em parte, divergentes entre si.

A seguir, transcrevemos a interação com Fernanda.

(20)

P- Então, o que diz o texto?

F- Reclama que tem um monte de lixo na frente deles e a areia tá cheia de tauba por cima. Os vizinhos também reclamam. É na esquina da rua.

P- Por que reclamam?

F- Porque a rua tá cheia de lixo e a areia tá com um monte de tauba.

P- E com isso ficou difícil o quê?

F- Passar.

P- Por que, você acha, que eles publicaram isso no jornal?

F- É que tava ocupando todas as calçadas, ocupando a estrada. Porque a cidade deles estava muito suja que a gente ficava jogando lixo.

P- E, publicando no jornal resolve o problema?

F- Resolve.

P- Como?

F- Eles vão lá limpar.

P- Quem cuida disso?

F- Os homens que trabalham em algum lugar.

Pela interpretação dada ao texto por Fernanda, podemos tentar reconstruir o processo de construção de sentido por ela utilizado. A partir do título da seção do jornal: "A cidade reclama", Fernanda deve ter feito uma previsão da estrutura textual - alguém reclamando de alguma coisa. Ao iniciar a leitura, após processar "Na esquina da rua", ela se depara com dois nomes próprios e lhes atribui o papel de personagens, no caso agentes.

Esse tipo de atribuição é feito pelas três crianças, o que parece justificável pelo fato de ser ele consequente da exposição limitada à escrita que é característica comum a todas elas. Por um lado, essas crianças não haviam participado de eventos de letramento focalizando nomes de ruas. Assim, desconheciam, como demonstraram em conversa posterior, a função do uso do nome como homenagem a uma pessoa supostamente dela merecedora, tanto no que se refere a nomes de ruas, entidades, instituições, etc., como ao nome da própria escola que frequentavam. Por outro lado, no pequeno número de textos que até então tinham tido oportunidade de ler, não havia ocorrido referências a nomes de rua, sendo que os nomes próprios neles encontrados se referiam sempre aos personagens. A ausência de conhecimento sobre este uso de nomes próprios impediu a compreensão esperada e fez com que as crianças atribuíssem os nomes das ruas a personagens do texto. No caso de Fernanda, como espera que o texto apresente uma reclamação, ela faz os nomes corresponderem aos reclamantes.

Continuando a leitura, a ligação feita por Fernanda da informação "há um monte de lixo em frente a um terreno" com a identificação dos reclamantes gera "tem um monte de lixo na frente deles (do terreno deles)" e "a frente deles estava muito suja". A leitura sobre o lixo permite-lhe construir esse lixo como a causa da

reclamação, preenchendo mais uma parte da estrutura textual prevista, e, ao mesmo tempo, leva-a a pensar em restos de construção, uma situação que presencia no seu cotidiano. Como consequência dessa caracterização do lixo, ela interpreta "A área está cercada por tábuas" como "A areia tá cheia de tauba por cima" ou "A areia tá com um monte de tauba", descrição própria de um amontoado de entulhos.

As informações seguintes do texto, como estão de acordo com a interpretação com a qual Fernanda está compromissada, contribuem sem conflito: "a gente (as pessoas) fica jogando lixo" (identificando os causadores do problema), "A rua tá cheia de lixo", "ocupando todas as calçadas, ocupando a estrada" e "fica difícil passar" (descrevendo o problema).

O pedido de providências pelos vizinhos, no final do texto, parece ter sido compreendido pela criança, uma vez que ela vê, como função da publicação, a resolução do problema, mas como já havia construído dois reclamantes, os vizinhos são juntados a eles: "Os vizinhos também reclamam".

A última fala de Fernanda também evidencia o modelo de situação por ela construído. Por "homens que trabalham em algum lugar" ela quer dizer homens sem trabalho fixo, que fazem serviços extras, entre os quais remover entulhos. Essa interpretação reflete sua vivência, uma vez que viver de pequenos serviços é comum na comunidade da qual faz parte.

O processo de construção de sentido de Fernanda nos revela claramente o uso imbricado e equilibrado das informações textuais como índices que ativam tanto os conhecimentos sociais, quanto as regras para preenchimento de implícitos e pressupostos, seguindo uma interpretação estabelecida no início da leitura, de conformi-

dade com seu background interpretativo, o que resulta num texto coerente, embora não fiel ao texto original do autor.

A compreensão de Vagner difere da de Fernanda, conforme vemos em sua produção, abaixo descrita.

(21)

P- Então, o que diz o texto?

V- Aqui diz que na esquina das ruas tinha um monte de lixo jogado por Antonio Lobo e Setúbal. Ai todo mundo que passava lá, jogava lixo, todo dia. Ai ninguém se preocupava com aquilo, sujava as ruas, não tomava providências e até um dia que ninguém tomou providências até hoje.

P- Por que, você acha, o jornal publicou isso?

V- Porque pra gente tomar vergonha na cara e parar de jogar lixo e limpar.

P- E quem deveria limpar?

V- O povo, quem joga.

O significado construído por Vagner para o mesmo texto é bastante diferente daquele construído por Fernanda, embora o processo seja o mesmo, ou seja, as informações textuais vão ativando as redes de conhecimento necessárias para que a interpretação se torne coerente.

Assim como Fernanda, ele interpreta os nomes das ruas como nomes de pessoas mas, ao ler a informação sobre a existência do lixo, estabelece uma relação diferente entre ela e os personagens - estes são os causadores da presença do lixo e não vítimas dela, como entendeu Fernanda.

A interpretação segundo a qual Antonio e Paulo jogaram lixo na rua faz com que Vagner evoque a maneira como as pessoas sujam as ruas e expresse sua opinião sobre esse tipo de pessoas. A maneira de acumular lixo construída parece ser aquela em que, após uma pessoa jogar lixo num determinado lugar, outras passam a fazer o

mesmo, o que justifica o acréscimo feito pela criança: "Aí todo mundo que passava lá jogava lixo, todo dia."

Mas a ênfase maior da produção de Vagner está na maneira como ele qualifica essas pessoas e é essa interpretação avaliativa que parece dirigir sua construção de sentido. Ao contrário de Fernanda, ele menospreza as informações textuais que descrevem a situação do lixo e apontam o transtorno por ele causado. Descarta também a informação sobre os vizinhos e os considera como parte do conjunto de pessoas que jogam o lixo na rua. Coerente com a interpretação estabelecida, Vagner salienta as informações avaliativas. Na sua primeira fala, produz: "Aí ninguém se preocupava com aquilo, sujava as ruas, não tomava providências e até um dia que ninguém tomou providências até hoje", sentenças com um sujeito comum: as pessoas que sujavam as ruas. A repetição que ocorre nessa fala parece ser uma maneira de a criança enfatizar a falta de sensibilidade das pessoas para com o problema.

A interpretação avaliativa reflete-se também na sua segunda fala: "O jornal publica porque pra gente (as pessoas) tomar vergonha na cara e parar de jogar lixo e limpar", e, na última fala, quando explicita sua posição de que quem suja deve limpar.

Com a interpretação que dá ao texto, Vagner, na realidade, assume o papel de reclamante e vê o texto do jornal como a denúncia pública de um ato condenável endereçada aos que o praticaram.

A interpretação de Andeuclei foi ainda diferente daquelas de Fernanda e Vagner, como reproduzimos a seguir.

(22)

P- Então, o que diz o texto?

A- Ele aqui (apontando os nomes) tava jogando lixo no terreno. Ai as pessoas reclamavam.

P- Por que?

A- Porque tinha areia e tava cercada de tauba e o lixo tava tomando conta da rua.

P- E isso fazia com que ficasse difícil o quê?

A- Construir a casa.

P- Por que, você acha, o jornal publicou isso?

A- Porque isso é uma covardia, sujar o terreno dos outros.

P- E publicando, o que o jornal espera?

A- Que ele não jogue mais lixo lá.

Como Vagner e Fernanda, Andeuclei toma os nomes das ruas como nomes de agentes, mas referindo apenas a uma pessoa. Sua hipótese inicial parece ter sido a de que uma pessoa reclamava de alguma coisa e isso gera a não percepção do "com" entre os nomes. Na relação com a informação sobre o lixo, essa pessoa é construída como agente causador: "Ele tava jogando lixo no terreno", a mesma relação estabelecida por Vagner.

A ativação de seu conhecimento prévio sobre lixo em terrenos parece, entretanto, levá-lo a pensar num terreno baldio pronto para receber uma construção. A interpretação que Andeuclei estabelece para o texto seria então a do lixo atrapalhando a construção. Da representação mental que constrói para a situação consta a presença de areia cercada por tábuas, ou seja, material para construção, com as tábuas protegendo a areia, e a presença do lixo que "tava tomando conta da rua". Com esta última, fica difícil "construir a casa". A criança provavelmente entendeu "dificultando o tráfego pelo local" como impedindo o livre acesso ao terreno pela rua. Os outros personagens, "os vizinhos", são os reclamantes, e, por coerência, os donos do terreno.

Embora a produção de Andeuclei tenha também uma parte avaliativa - "é covardia sujar o terreno dos outros", o que predomina é a descrição do problema. A criança, assim como as demais, compreende a função de busca de providências do texto, porém endereçada diretamente ao agente causador do problema (como também compreendeu Vagner) - com a publicação, o jornal espera "que ele não jogue mais lixo lá".

Pela produção individual das três crianças vemos, então, que, embora elas façam uso de estratégias diversificadas de processamento, esse uso é dirigido pela interpretação do texto com que se comprometem inicialmente. É essa interpretação, determinada pelo background interpretativo das crianças, que define quais informações textuais serão utilizadas e como. As crianças, então, se apropriam do texto, atribuindo-lhe um significado individual e essa apropriação impede que o conflito entre a interpretação perseguida e as informações textuais seja percebido.

Os exemplos apresentados refletem o desenvolvimento real de leitura das crianças, isto é, o significado que conseguem construir sem a ajuda do adulto. Entretanto, coube a este, no momento em questão, tentar, através de perguntas de suporte, levar as crianças a se distanciarem do texto e a perceberem os conflitos, a fim de avançarem pela zona de desenvolvimento proximal. O primeiro avanço é, de fato, no sentido da percepção dos conflitos que decorre do início da reflexividade no processo de interpretação da escrita. Embora essa percepção cause uma certa ansiedade nas crianças, não as leva, ainda, ao distanciamento do texto. Isto ficou claro, por exemplo, quando da leitura de um texto sobre hidroponia, que reproduzimos a seguir, quando as crianças, apesar de notarem os conflitos, se mantêm presas à visão

de cultivo de plantas pela perspectiva escolar, segundo a qual elas precisam da terra, e da luz e calor do sol para sobreviverem.

A HIDROPONIA

O Japão é um país pequeno com pouco espaço para as plantações. Por isso, os agricultores japoneses desenvolveram a hidroponia.

A hidroponia é um método de cultivo de plantas fora da terra: as plantas crescem na água aonde são misturados nutrientes, isto é, os alimentos que elas precisam para crescer.

As plantações são feitas em lugares fechados e centenas de lâmpadas acesas substituem a luz do sol.

A hidroponia apresenta muitas vantagens: ocupa um espaço pequeno, evita os estragos causados pelo mau tempo e impede o ataque de muitas pragas.

Após uma breve discussão sobre o Japão e suas características, as crianças fizeram uma leitura silenciosa do texto. Haviam, então, entendido que hidroponia é uma maneira "de fazer crescer as plantas " e haviam ativado seus conhecimentos sobre as necessidades das plantas, conforme revela o diálogo abaixo.

(23)

P- Então, hidroponia é uma maneira de fazer crescer as plantas. É igual à maneira

F- As plantas, falta de luz (dito simultaneamente à fala do adulto e enquanto olha o texto)

P- Como você disse?

F- Luz, sol e calor nesse país.

P- Ah! Nesse país falta luz, sol e calor?

F- Pra ela (a planta). Aqui ó, "luz do sol" (apontando as palavras no texto).

A- É. Não tem sol.

As crianças focalizam o cultivo de plantas sob a perspectiva da necessidade da luz direta e do calor do sol e mantêm essa perspectiva durante toda a discussão.

A primeira fala de Fernanda parece ser um pensamento em voz alta. Ela se utiliza de seu conhecimento ativado pela ocorrência de "luz do sol" (no terceiro parágrafo do texto), tomada isoladamente, para construir o problema do Japão com relação à agricultura: a falta de sol, com o qual Andeuclei concorda. A situação de falta de espaço, embora tivesse sido discutida no início do encontro, não foi provavelmente percebida pelas crianças como uma variante de problemas agrícolas típicos.

A ausência de sol num país, por ser incoerente com o conhecimento imediato de mundo das crianças, é normatizada, sem que elas consigam construir uma interpretação alternativa para o problema dos agricultores japoneses.

O conceito de texto como um objeto sem significado diferenciado, ao qual o leitor atribui uma interpretação homogeneizadora, não problemática, seguindo sua visão de mundo impede que a criança processe e retenha informações que não con- dizem com suas expectativas.

Mesmo após ter sido apresentada às crianças uma foto (reproduzida em um livro sobre hidroponia) onde apareciam as plantas sustentadas, na água, por grades de isopor, dentro de um barracão, e após a releitura do texto, obtivemos, durante a discussão, ocorrências como as abaixo.

(24)

P- Essas plantas ficam em lugar aberto ou fechado?

F- Aberto, porque ela quer ser livre.

A- Não. Ela tá fechada no buraquinho de isopor.

P- Mas é num barracão fechado ou lá fora?

A- É lá fora.

F- Mas depois a gente tira dali (do isopor) e coloca em outro canto e ela fica bem grandona porque ela quer ter espaço e sol pra crescer.

(25)

P- O que vocês entenderam sobre as lâmpadas?

A- Da lâmpada, não entendi nada.

F- Não vi nenhuma lâmpada aqui.

P- Olha aí (no texto).

F- "lâmpadas acesas substituem a luz do sol" (lendo)

P- O que você entendeu, então, F?

F- Ela (a lâmpada) é feita pela luz do sol.

26)

P- Se (a planta) está em lugar fechado

F- Olha lá, ela tá tomando sol (falando em tom irritado e apontando plantas no jardim).

P- Ali ela está tomando sol, mas se estivesse num barracão grande

F- Sem janela, daí ela fica sem sol, daí ela fica murcha.

Em (24) vemos que, apesar da releitura do texto, as crianças insistem na interpretação de que as plantas estão ao ar livre. A apresentação da foto serviu apenas para imaginarem um suporte para as plantas, mas não para perceberem que o cultivo se dá em lugares fechados.

A convicção de que as plantas crescem ao sol faz com que Fernanda e Andeuclei não se detenham no trecho sobre iluminação interna, conforme mostra o exemplo (25), onde a informação sobre as lâmpadas não é entendida por Andeuclei, embora não apresente nenhuma dificuldade linguística que justifique esse fato, e não é sequer percebida por Fernanda. Esta, mesmo relendo a informação, normatiza, atribuindo-lhe um significado contraditório a fim de manter a primazia da luz solar: "a lâmpada é feita pela luz do sol". Desta forma, a criança se nega a admitir a possibilidade de sobrevivência das plantas sem a exposição ao sol.

Quando da produção das falas contidas em (26), Fernanda começa a mostrar uma certa irritação e, interrompendo o adulto, apela para um argumento da situação imediata - as plantas que podíamos ver ao sol -, acrescentando, depois, de maneira enfática, as consequências que ela vê para a falta de sol.

Durante toda a discussão do texto, as crianças lutam para conciliar a interpretação que haviam estabelecido para ele com as informações nele presentes, a fim de construir um significado coerente, mas, embora percebam o conflito, não conseguem resolvê-lo. As informações do texto, as perguntas e a foto que permitiriam a mudança de perspectiva, não eram relevantes para a perspectiva das crianças e, conseqüentemente, não foram consideradas. Porém, o conflito vivenciado por elas é bastante significativo, pois prenuncia um salto na aprendizagem.

Temos, então, que a normatização leva as crianças a selecionarem e a transformarem as informações textuais a fim de adequá-las à interpretação individual. Não há percepção de uma perspectiva diferente e, portanto, não há construção de uma coerência global. Mesmo quando perspectivas conflitantes são expressas no próprio texto, como é o caso de narrativas com resoluções incoerentes, que supostamente deveriam chocar o leitor, as crianças, sem a ajuda do adulto, não conseguem perceber o conflito. O uso de um texto com perspectivas conflitantes foi uma opção estratégica do adulto para fazer com que as crianças, a partir das informações locais, revisassem a interpretação global que estavam construindo. Porém, nesse momento, como haviam percebido ser a coerência uma característica das histórias, elas normatizam, descartando as informações incoerentes, ou transformando-as, a fim de utilizá-las na construção de uma narrativa própria coerente. Um exemplo disso é a

interpretação dada por Fernanda ao texto intitulado "Luizinho é um grande amigo dos animais". A fim de estimular o distanciamento do texto, foi proposto às crianças um jogo no qual teriam que apontar a incoerência da estória. Embora tivessem sido alertadas para a existência da incoerência e instruídas sobre a tarefa a ser realizada, não foram capazes de identificar as informações conflitantes.

O texto narra um episódio em que Luizinho, amigo dos animais, ao ver uma formiguinha aflita sobre uma folha que flutuava no lago, resolve salvá-la, mas sacode a folha e fica observando a formiga se debater na água até morrer. Após a leitura do texto, a interpretação de Fernanda foi a seguinte:

(27)

F- Luizinho era um grande amigo dos animais. Por isso é que ele salvou a formiguinha.

P- Ele salvou a formiguinha?

F- Salvou. Quando ela tava quase morrendo.

A coerência estabelecida pela criança para o texto fica bem marcada, em seu resumo, pelo uso de "Por isso", estabelecendo uma relação de causalidade entre a perspectiva do início do texto e a perspectiva do final construído.

A intervenção do adulto, apontando o conflito para a criança, a leva a apenas buscar novos argumentos para sua interpretação, todos a partir de sua posição interpretativa, mas não a buscar a incoerência para a qual havia sido alertada.

Durante a releitura e discussão do texto, Fernanda, diante do fato de que a formiguinha havia morrido sob o olhar do menino, constrói um outro significado, também coerente, para a estória, interpretando diferentemente o sacudir da folha e transferindo a culpa da morte à própria formiga, como mostram as falas a seguir.

(28)

P- Então, ele foi amigo da formiguinha?

F- Porque primeiro ele salvou pra depois deixar ela morrer.

P- Não, ele não salvou primeiro.

F- Não, ele puxou mas ela devia ter agarrado.

P- Ele puxou?

F- Ele sacudiu. Mas tem formiga que fica agarrada na gente que é que nem uma folha e ela fica agarrada e o ferrão fica pra fora da folha.

P- Mas essa da estória caiu na água, não caiu?

F- Caiu. Porque ela é muito bobinha.

Para dar coerência ao texto, Fernanda interpreta "sacudir" como "puxar", e inocenta o menino utilizando-se para isso de um raciocínio complicado baseado numa característica da formiga: ela fica agarrada na gente, a gente é como folha, logo, ela poderia ficar agarrada na folha e, com o ferrão atravessando esta, ela não cairia, mesmo admitindo-se que o menino tivesse sacudido a folha.

A dificuldade das crianças em abandonar as tentativas de normatização e assumir uma nova perspectiva, que parece revelar-se nos exemplos até então discutidos, indica que elas ainda não estão vendo a leitura como um processo interativo: elas não pressupõem a existência de um autor lhes comunicando algo através do texto. Não se trata, porém, de uma deficiência das crianças; ao contrário, suas ações são coerentes com o conceito que ora têm de leitura. E, se não vêem o texto como a expressão do autor, mas o têm como uma unidade linguística significativa, justifica-se a apropriação que dele fazem.

A causa de essas crianças, apesar do grau de escolaridade que possuíam na ocasião (já cursavam o primeiro semestre da terceira série) apresentarem um conceito de leitura ainda em desenvolvimento, pode ser encontrada na própria história de leitura das mesmas. No período pré-escolar não foram expostas à leitura e discussão de livros mediada pelo adulto. Já na escola, o ensino voltado quase que exclusivamente para a decodificação desvinculada do significado impediu que as crianças percebessem a função comunicativa da escrita. O período de aproximadamente seis meses de práticas semanais de leitura, nos encontros, que precedeu a ocasião em que os processos acima descritos se tornaram predominantes, não foi suficiente para que as crianças construíssem um conceito mais amplo de leitura.

5.2- Construindo a interação autor-leitor

Após o período descrito, caracterizado pela apropriação normatizadora do texto pelas crianças, detectamos um momento em que estas já conseguem se distanciar do objeto texto e, diante de um conflito entre informações textuais e a interpretação com a qual estão compromissadas, buscam construir uma outra interpretação, que reflita a perspectiva do autor. Estabelece-se, assim, a interação autor-leitor. Embora durante os encontros o autor fosse constantemente focalizado pelo adulto, só agora as crianças passam a constituir-lo. Isto mostra que, de fato, as crianças selecionam, da interação, o input que necessitam para seu desenvolvimento no momento, descartando as demais informações. A interação autor-leitor, nesse período, é marcada, inicialmente, por uma construção mais referencial do conteúdo do texto,

construção esta expandida, posteriormente, para incluir uma construção também avaliativa. Simultaneamente a esse avanço, detecta-se, também, o desenvolvimento, nas crianças, da habilidade de se voltarem para seu próprio processo de leitura, refletindo e falando sobre ele.

van Dijk e Kintsch (1983) sugerem (embora reconheçam a inexistência de resultados experimentais a respeito) que não há, durante a leitura, a exploração paralela de organizações textuais alternativas - somente uma única alternativa, dentre as macroestruturas possíveis, é seguida por vez na construção do significado de um texto. O leitor proficiente estaria, então, temporariamente compromissado com uma interpretação e, só ao percebê-la inadequada, é que tentaria um redirecionamento, num trabalho consciente. Essa percepção se daria quando do surgimento de um conflito entre a interpretação que o leitor está dando ao texto e informações nele apresentadas pelo autor. Isto implica uma visão do texto como produção de um autor que, através dele, tenta dizer algo a partir de uma perspectiva. Implica, também, que o leitor tente entender o autor buscando, para isso, adotar-lhe a perspectiva com relação ao assunto do texto.

Os dados desta pesquisa mostram que as crianças, embora leitoras ainda não proficientes, também se engajam numa única interpretação. Porém, num momento mais inicial, como o descrito na seção anterior, elas não conseguem, mesmo diante do conflito, abandonar essa interpretação em prol de uma outra mais adequada. As crianças não são capazes de se distanciar do texto utilizando os diversos pressupostos interpretativos do adulto ou os que utilizam na fala e, assim, dele se apropriam, sem que o autor ausente, através de seu texto, reorienta o processo de interpretação. O momento que ora discutimos já revela, entretanto, um avanço dessa posição. As cri-

anças desenvolvem um processo de distanciamento do texto e, conseqüentemente, passam a vê-lo como criação de um autor. Esse distanciamento permite a leitura crítica e as crianças, diante de um conflito de perspectivas, tentam abandonar a interpretação inicial para assumir uma outra supostamente pretendida pelo autor.

Porém, a passagem de uma interpretação a outra não é explicitada por van Dijk e Kintsch que apenas afirmam que o leitor escolhe, estrategicamente, uma única proposição de conhecimento em termos da qual organiza as unidades semânticas do texto e, uma vez feita a escolha, o processo se compromete com ela até que as condições para uma nova escolha estejam maduras. Os dados desta pesquisa, no entanto, apontam alguns aspectos do redirecionamento da interpretação inicial das crianças que se dá na interação com o adulto. Esses dados revelam, em primeiro lugar, um momento de coexistência de ambas as interpretações: ao mesmo tempo que a anterior estaria sendo abandonada por ser conflitante com as informações textuais (ou não textuais), a posterior estaria sendo construída, estaria emergindo. Não se trata, porém, de um processamento paralelo de alternativas possíveis a fim de que o leitor depois escolha a mais adequada e descarte as demais, mas, sim, da manutenção de uma alternativa que já se mostra conflitante, enquanto uma outra, não conflitante, que emerge na interação com o adulto, começa a ser delineada.

Em segundo lugar, os dados mostram que, nas crianças, o processo de construção de uma interpretação alternativa difere daquele de construção da interpretação inicial. Para esta, tanto leitores inexperientes como proficientes partem de expressões que funcionam como índices em torno das quais vão construindo uma interpretação para o texto. Esse procedimento é retrospectivo/prospectivo, e cria uma expectativa com relação ao conteúdo do texto, direcionando a interpretação. Já o

redirecionamento para uma interpretação alternativa, se para o leitor proficiente segue o mesmo processo de construção da interpretação inicial, para a criança leitora ainda inexperiente, evolui por um processo diferente. A estratégia do bom leitor, ao se deparar com informações conflitantes, é, em geral, reavaliar sua leitura anterior e sua proposição inicial e, a partir daí, construir uma outra expectativa global para o texto à medida que novas expressões se tornam relevantes. As crianças, nesse momento de desenvolvimento, não são ainda capazes de realizar essa tarefa. Num trabalho de acréscimos parciais, elas vão alterando partes da interpretação original à medida que se deparam com informações conflitantes e só adotam uma nova interpretação depois de reconstruírem um número de partes suficiente para o estabelecimento desta. Esse processo, por não ser dirigido por uma proposição pré-estabelecida, permite a convivência com incoerências na construção da interpretação alternativa.

Em terceiro lugar, os dados demonstram que, nesse momento, há uma relutância por parte das crianças em abdicar da interpretação original, provavelmente um resquício ainda do período no qual normatizavam as informações dos textos a qualquer custo. E, finalmente, os dados revelam que, nesse período, a ajuda do adulto ainda é imprescindível para que as crianças adotem a perspectiva do autor na leitura.

As interpretações construídas por Fernanda para o texto "O pulôver de Mickey", durante leitura em grupo, que já refletem o momento de construção avaliativa de significado, mostram claramente os resultados acima apresentados. O texto foi lido silenciosamente, por partes, tendo cada trecho sido discutido logo após a leitura. Reproduzimos abaixo a primeira parte.

Minie tricotou um pulôver tão longo para Mickey, que quase lhe chegava aos joelhos. Mas, para não ofendê-la, vestiu o agasalho e saiu para dar um passeio. Na rua, encontrou Tio Patinhas.

- Esse pulôver está comprido demais! - exclamou o velho sovina.

Na discussão deste trecho, já é possível perceber algo da interpretação que Fernanda está construindo para o texto, como mostram as falas abaixo.

(29)

P- Ai ele (Mickey) encontrou o Tio Patinhas e o Tio Patinhas

A- reclamou.

F- falou que tava muito grande. Acho que ele queria pra ele.

As crianças interpretam o ato de fala do Tio Patinhas: Andeuclei vê na fala uma crítica, enquanto que, para Fernanda, essa fala crítica tem como objetivo levar Mickey a desistir do pulôver e doá-lo ao sovina. A interpretação estabelecida inicialmente por Fernanda parece ser, então, o desejo de obter de Mickey o pulôver.

A interpretação de Fernanda é coerente com seu background interpretativo se considerarmos episódios de recebimento de roupas doadas. Esses episódios são frequentes na comunidade em que a criança vive e deles faz parte uma justificativa, pelo doador, para a doação, com o intuito de não ofender o receptor: "ficou pequena para meu filho", "foi lavada e encolheu", "não gosto dessa cor", "me deixa mais gorda", etc.

Após a leitura da segunda parte, que diz:

Donald ia passando por ali e Mickey lhe perguntou:

- Você acha meu pulôver muito comprido?

- Não - grasnou Donald. - Está na medida.

Fernanda não aceita que o pulôver esteja na medida certa.

(30)

F- Não tá, não, porque ela não mediu nele, mediu?

A explicação da criança revela um processamento não reflexivo, que não se volta a si mesmo para contínua avaliação. Embora segundo sua interpretação inicial o pulôver não esteja longo demais, ela agora não aceita que ele esteja na medida certa, pelo fato de o texto não trazer informações sobre Minnie tirando as medidas de Mickey.

A perspectiva inicial adotada pela criança é confirmada quando da leitura da terceira parte:

Mais adiante, Mickey encontrou a Vovó Donald e ela lhe perguntou:

- Por que você comprou um pulôver tão curto, Mickey?

"Engraçado...- pensou Mickey - a Vovó Donald está enxergando cada dia pior".

Ao terminar a leitura, Fernanda comenta:

(31)

F - Todo mundo tá admirando (o pulôver). Acho que tão querendo pra eles, né? É, porque um fala que tá grande, outro fala que tá na medida certa e a outra fala que tá curto!

A interpretação inicial da criança é, então, que o pulôver é longo e admirado por todos que, por desejá-lo, mentem sobre o seu tamanho.

Após a leitura da quarta parte, Fernanda começa a perceber os conflitos mas ainda não revisa sua interpretação. O trecho diz:

**Poxa, Mickey! - gritou Pateta, do outro lado da rua. -
 Você não sente frio com esse pulôver maluco? Ele só
 tem mangas e gola! Onde estão as costas e a frente?**

Mentir sobre o tamanho de uma roupa para consegui-la parece ser uma possibilidade de acordo com o conhecimento prévio das crianças, mas dizer que ela só tem mangas e gola não o é. Diante do conflito entre esse conhecimento e a informação textual, Fernanda não aceita o texto e, numa outra tentativa de apropriação normatizadora, apresenta sua própria descrição:

(32)
*F- Tá errado, então. Esse aqui tá aqui e esse aqui tá aqui
 (apontando as costas e a frente de sua blusa e querendo dizer
 que as costas haviam sido costuradas como sendo a frente e
 vice-versa).*

O conflito leva a criança a transformar a informação a fim de adequá-la à interpretação com a qual está compromissada. O fato de frente e costas estarem trocadas provavelmente não constituía para ela um impedimento à admiração e ao desejo pelo agasalho. Nesse momento, a criança ainda reluta em considerar uma outra interpretação e o conflito não é resolvido.

Mas, durante a rediscussão do trecho, agora relacionando-o aos fatos anteriormente descritos, ela começa a construir uma interpretação alternativa. Tem início, então, a transição de uma interpretação a outra. Ao mesmo tempo que a proposição inicial é parcialmente mantida, as crianças começam a reconstruir partes do texto, reconstrução esta que mostra incoerências por não ser direcionada ainda por uma nova interpretação global, como mostram as falas a seguir, embora já o conheci-

mento relativo à confecção de roupas e não ao contexto de doação começa agora a ser mobilizado.

(33)

P- Então o pulôver não tinha frente nem costas.

F- Então a Minie não sabe fazer. É. Porque todos os pulôveres têm frente e costas.

(34)

P- O que está acontecendo com o pulôver?

A- Tá maluco.

F- Cada um tá admirando.

V- Não, tá invisível as costas e a frente.

F- Não, todo mundo tá admirando, né?

(35)

P- O pulôver está aumentando ou diminuindo?

F- Ele tá diminuindo porque todo mundo tá falando.

Em (33) temos a primeira reconstrução: o pulôver, até então considerado longo pela criança passa a ter uma outra descrição. Fernanda aceita a possibilidade de o pulôver não ter costas nem frente, por incompetência de Minie, o que significa que o pulôver foi originalmente mal feito. Ao mesmo tempo admite, em (35), que o pulôver estava diminuindo e que, portanto, originariamente era completo, o que caracteriza uma incoerência. Além disso, mantém o desejo dos amigos de Mickey pelo agasalho, como mostra (34).

A aceitação do pulôver constituído apenas por mangas e gola se dá sem que Fernanda reconsidere as informações textuais anteriores que, ativando outras redes de conhecimento (isto é, características de roupas tricotadas), orientariam a construção de outra interpretação. Entretanto, a reconstrução abrange apenas uma parte do texto, sem reflexos no todo. A proposição inicial também não é reavaliada

ou a criança teria percebido que a incompletude do agasalho o torna não cobiçável. Já quando a discussão a leva a retomar as informações sobre a diminuição do pulôver, Fernanda as acata. Novamente produz uma reconstrução local: os amigos de Mickey não estão mentindo, o pulôver está de fato diminuindo. A reconstrução anterior não é reconsiderada, mas também não há tentativa de normatização. Esses fatos mostram que a construção de uma interpretação alternativa na interação com o adulto se dá por um processo cumulativo, parcial, em que partes da interpretação original vão sendo reconstruídas localmente para, posteriormente, serem organizadas num todo coerente. Durante essa reconstrução, estão presentes elementos de ambas as interpretações, pois a primeira ainda não foi totalmente descartada.

Os conflitos entre as reconstruções parciais só serão resolvidos quando novas informações apresentadas no texto forem percebidas, quando elas se tornarem relevantes para a criança. A quinta parte do texto, reproduzida abaixo, traz as informações necessárias para essa resolução.

Mickey olhou para baixo e viu que Pateta lhe dissera a verdade. No chão havia um longo fio de lã e ele achou a outra extremidade presa a um arbusto do seu jardim.

O diálogo, a seguir, mostra a resolução.

(36)

P- O que foi que aconteceu, então?

V- O fio tava desfiando.

P- E você, F, o que acha?

F- Eu também, porque ele viu um fio de lã.

A- Tava diminuindo.

F- Tava diminuindo porque acho que todo mundo admirou. Não. (em voz baixa, falando consigo mesma) Acho que porque a Minie fez tudo errado. O fio vai puxando, vai saindo tudo.

A informação sobre o fio confirma, para Fernanda, sua segunda reconstrução ao apontar a causa da diminuição. A criança ainda retoma um aspecto da interpretação inicial - a admiração pelo pulôver - mas imediatamente percebe o conflito. Refuta, então, o último resquício da interpretação original e termina a construção da nova interpretação mobilizando, agora, seu conhecimento sobre roupas, particularmente roupas tricotadas. O ponto limítrofe de uma interpretação para outra, isto é, o ponto em que a criança descarta totalmente a primeira interpretação para assumir a outra, fica explicitamente marcado pelo "Não", dito como que para si mesma, como uma fala interior que expressa seu pensamento.

Vemos, então, que, durante a leitura, as informações divergentes, da interpretação inicial ou daquela em construção, vão sendo descartadas, enquanto que as convergentes vão sendo utilizadas na construção da nova interpretação. A perspectiva inicial só é abandonada no final da leitura, quando um elemento da resolução serve como índice que ativará uma rede de conhecimentos que permite a incorporação de todos os elementos. Nesse momento, a criança abandona a primeira interpretação. Vemos, também, que, no início, a criança reluta em abandonar a interpretação na qual se havia engajado originalmente e só se rende a uma interpretação alternativa quando esta se lhe torna clara, indubitável.

Apreender a perspectiva do autor não é, ainda, tarefa fácil para as crianças nesse período. Porém, com o passar dos encontros, elas se distanciam do texto com mais facilidade e começam a questionar o autor e a se posicionar perante ele,

mostrando-se cada vez mais atentas às informações, construindo os personagens, o contexto situacional e as ações de maneira mais completa e inter-relacionada.

Num momento inicial, as primeiras experiências das crianças de interação com o autor são mais no sentido de entender os eventos por ele narrados e não de entender o como ou o porquê da ocorrência desses eventos. A maior preocupação da criança, então, é com o aspecto referencial da narrativa e não com o aspecto avaliativo.

Peterson e McCabe (1983) encontraram esse mesmo fato ao analisarem o desenvolvimento de relatos orais de experiências pessoais (a que elas chamam de narrativa) na faixa etária entre três anos e meio e nove anos e meio. Em crianças de quatro e cinco anos, as autoras identificaram, como dominante, o padrão que foi chamado de "cronológico", que se caracteriza pela presença da relação temporal típica da narrativa - "a, então b"- porém não construída em torno de um ponto alto, de um clímax. As crianças, então, recontam o que aconteceu durante uma experiência integrada, mas meramente listam os eventos sem trabalhar qualquer deles como um ponto alto da experiência. Dos seis anos em diante, porém, já prevaleceria o padrão "clássico" que corresponde àquele detectado por Labov (Labov, 1972; Labov et al., 1968; Labov e Waletzky, 1967) em narrativas de adultos - a narrativa cresce até um ponto alto, elabora avaliativamente sobre ele e o resolve. Os dados das crianças desta pesquisa também mostram um curto período em que elas parecem não avaliar a narrativa - recuperam o que aconteceu, mas não a importância relativa dos eventos.

A ocorrência do padrão cronológico parece refletir o conceito de texto que as crianças trazem no momento: de texto para ser oralmente narrado, no caso do es-

tudo de Peterson e McCabe, e de texto para ser lido, no caso desta pesquisa. Em ambos os casos as crianças parecem entender o texto primeiramente como uma relação de ações e seus protagonistas para, apenas posteriormente, percebê-lo como um ato comunicativo envolvendo algo interessante, que vale a pena ser contado e que, portanto, além do componente referencial, traz, também, um componente avaliativo.

Embora os padrões cronológico e clássico tenham sido detectados tanto no desenvolvimento do conceito de relato de experiência pessoal, como mostram Peterson e McCabe, como no desenvolvimento do conceito de narrativa escrita, como veremos a seguir, parece não haver influência do primeiro desenvolvimento sobre o segundo, pelo menos no que diz respeito às crianças sujeitos desta pesquisa, provavelmente em consequência da ruptura no processo comunicativo que a introdução à escrita, no padrão escolar, promove. No início dos encontros, quando as crianças ainda viam o texto escrito como um objeto não significativo, elas já apresentavam o componente avaliativo bem desenvolvido em seus relatos, como mostra o exemplo a seguir.

(37)

V- Eu caí dentro do buraco. Foi num domingo, né? Faz tempo, né? No ano passado. Minha mãe foi chamar o homem lá pra abrir uma fossa, aí eu tava ajudando meu padrasto carregar as carriolas de terra, tinha um monte de terra esparramada lá. Eu fui ajudar e quando eu tava vindo com a carriola cheia de terra, eu dei uma marcha ré assim, pisei numa pedra, escorreguei e caí dentro. Sorte que tinha uma escada lá e tinha dois pregos, bati o braço assim, cortou tudo, quase deu tétano.

P- Você caiu dentro do buraco que eles estavam fazendo?

V- Três metros de fundura.

P- E não deu ponto?

V- Nenhum. Minha mãe não passou nenhum remédio nem nada, nadinha. Choveu e eu fiquei lá na lama, depois subi pela

escada, tomei banho, aí parou de sangrar e minha mãe não passou nenhum remédio, não. Sarou, não demorou nem um mês pra sarar. Foi muita sorte.

Questionada sobre a origem de uma cicatriz que tem no braço, Vagner não apenas narra o acidente, mas expressa toda uma avaliação sobre ele e sobre as pessoas nele envolvidas. Essa habilidade de avaliar, no entanto, só vai surgir, na leitura das narrativas, no final do período que agora discutimos.

Nesse momento inicial em que predomina a preocupação com os aspectos referenciais do texto, personagens, ações e contexto situacional são construídos de maneira limitada. O conceito de personagem, por exemplo, ainda é restrito, como mostra o exemplo a seguir. Foi apresentado às crianças o texto "O gatinho caçador" onde havia sido incluída uma sentença a ele estranha: "A onça observava tudo", sentença esta que deveria ser identificada pelas crianças. O diálogo abaixo mostra a resolução da tarefa.

(38)

P- Então, qual a sentença que não faz parte da estória?

F- A onça.

P- Por que a onça?

F- Porque não tem o nome dela. Só tem essa onça que ela não fez nada.

A- É. Porque não tem o nome dela.

V- Porque não tem o nome dela aí. Porque ela não fazia nada.

F- Ela não fazia nada na estória.

V- Só observava.

A sentença estranha ao texto é identificada pelas crianças, porém não pelo fato de a onça estar junto ao gato no quintal da casa, o que contraria o conhecimento previamente adquirido por elas de que onças não convivem pacificamente com gatos, mas pelo conceito de personagem que essas crianças tinham no momento:

aquele que tem um nome e que participa, como agente, da ação principal da estória. Assim, a onça, por não ser apresentada com um nome e por não participar da caça aos passarinhos, que constituía a ação principal, não é considerada como integrante da estória. O conceito de estória das crianças, revelado nesse exemplo, inclui, portanto, apenas os personagens-agentes, o contexto e as ações principais, num padrão cronológico de construção de significado.

Num segundo momento, entretanto, as crianças começam a apresentar uma caracterização mais rica do texto narrativo. A maior preocupação com as ações leva a uma maior preocupação com todos os personagens incluídos na estória. Ao mesmo tempo, ações, personagens e contexto situacional passam a ser vistos na relação que os caracteriza numa narrativa e passam a ser avaliados, como mostram os exemplos abaixo.

(39)

A- Mickey era fraco porque ele ficava na lareira. É. Naquele monte de fogueira.

(40)

V- Tio Patinhas é esperto, hein?

(41)

P- O canguru tem uma característica interessante, diferente dos outros animais. O que é?

A- Ele fica pulando e uma bolsinha aqui na barriga. Mas tem zíper aqui também?

P- Não, não tem.

A- Ah! Porque no desenho zipa.

(42)

P- O que foi que Pluto viu?

A- Uma cara de cachorro, mas era a cara dele mesminha.

F- É. Era a cara dele mesmo.

P- Mas ele sabia que era a cara dele mesmo?

FA- Não.

P- O que ele pensou que fosse?

F- Que era outra.

A- Que era outro cachorro.

F- Bobo! Quando a gente olha no espelho, a gente vai pensar que é outra?

A afirmação constante de (39) foi um comentário feito por Andeuclei durante a leitura silenciosa do trecho do texto: "O passeio de Pluto", que dizia: "Pluto saiu de casa numa fria manhã, respirando bem fundo. "Eu sou forte - pensava. - Não vou ficar encolhido diante da lareira como Mickey.". O comentário evidencia a presença do componente avaliativo construído através do estabelecimento de uma relação de comparação entre os personagens: Mickey é caracterizado como "fraco" por comparação com a caracterização de "forte" para Pluto.

Já em (40), temos a atribuição de "esperto" a Mickey no final da leitura de uma estória na qual Tio Patinhas engana os Metralhas com um saco de moedas falsas, enquanto leva o ouro sob a cartola para o banco. Temos, então, que, nesse momento, a criança não apenas constrói as ações e seus protagonistas, mas também os avalia.

Na leitura crítica que caracteriza esse período, é comum o uso, pelas crianças, de informações adquiridas através de desenhos vistos na televisão, na construção de personagens, como vemos em (41). A televisão é o principal entretenimento dessas crianças, sendo, também, fonte de estórias. O diálogo em (41) ocorre durante a discussão de um texto, onde Pinóquio salva um bebê canguru que, por querer experimentar um passeio num carrinho de bebê, despenca montanha abaixo e, a partir de então, passa a ter certeza que a bolsa da mãe é mais segura. Andeuclei utiliza-se de

seu conhecimento sobre cangurus, adquirido através da televisão, para compreender a estória e o confronto desse conhecimento com a informação sobre a segurança da bolsa leva-o a buscar esclarecimento sobre algo que não lhe era claro - o zíper, que não consta da estória, mas está presente nos desenhos animados. O exemplo é evidência convincente da intertextualidade na leitura da criança. À medida que a criança vê no episódio relatado na estória uma variante de episódios típicos que ela conhece pela televisão, ela não só usa seus esquemas mentais anteriormente construídos, mas também os amplia.

Por essa ocasião, as crianças já evidenciam, frequentemente, o distanciamento do texto, sendo raros os episódios de tentativa de apropriação do mesmo. A avaliação negativa de personagens, supostamente não pretendida pelo autor, como exemplificada em (42), mostra o fato. Segundo o texto, Pluto vê o reflexo de seu focinho no gelo e pensa haver um outro cão sob a superfície congelada do lago. Fernanda ridiculariza o engano de Pluto apoiando-se numa experiência de seu cotidiano: "Bobo! Quando a gente olha no espelho, a gente vai pensar que é outra?". Esse exemplo deixa claro que a criança já não se apropria do texto, mas dele se distancia respeitando-lhe o autor. Caso se apropriasse, provavelmente transformaria de alguma forma as reações de Pluto, a fim de torná-las mais de acordo com seu background interpretativo. A estória é, então, agora vista pelas crianças como a expressão do mundo do "outro", mundo este que pode diferir de seus próprios mundos.

Nesse momento de desenvolvimento, as crianças não apenas já conseguem ler criticamente, mas, também, já se tornaram mais independentes do adulto. A construção avaliativa dos personagens se dá, inicialmente, na interação em grupo. Com o decorrer dos encontros, entretanto, ela passa a ser feita durante a leitura in-

dividual e a ser imediatamente compartilhada com os demais membros do grupo. É comum, nesse período, as crianças interromperem a leitura para fazer comentários, dirigidos geralmente aos colegas, sobre o que estão lendo. Abaixo, exemplificamos.

(43)
V- *Ele é observador, hein!*

(44)
A- *Ele já tá desconfiando.*

No momento liam silenciosamente o texto: "Árvores, atacar!" no qual os inimigos de Robin Hood se fantasiam de árvores para prendê-lo na floresta. O trecho que provocou os comentários diz: "-Estas árvores são estranhas - observou João Pequeno. - Não estavam aqui ontem... devem ter crescido durante a noite. É muito estranho...". A percepção por João Pequeno da existência de um número maior de árvores leva Vagner a caracterizá-lo como bom observador, enquanto que sua reação de estranheza pela presença dessas árvores leva Andeuclei a concluir que João Pequeno já desconfia que há algo errado no que vê. Esses exemplos (assim como os exemplos (39) e (40)) mostram uma maior independência de leitura: as crianças já são capazes de avaliar criticamente ações e personagens da estória durante a leitura individual, sem a ajuda das perguntas suporte do adulto. Mostram, ainda, que, apesar da independência, elas buscam uma maneira de continuar o trabalho em grupo: através dos comentários elas partilham entre si o sentido construído.

A construção das situações é também mais cuidadosa nesse período e reflete a inferência de relações entre personagens, ações e contexto. As crianças buscam

criar representações mentais ricas em detalhes para os locais da ação, como mostram os exemplos abaixo.

(45)

P- Então, onde foi a conversa do Xerife?

A- Na casa do Príncipe. No castelo.

F- Foi numa sala que tem cortina. Senão num quarto, mas é mais fácil sala, que a cortina tá ali, né? Daí ela se esconde.

A- Mas no trono também tem um monte de cortina do lado do trono.

(46)

P- Por que era mais fácil achar Robin Hood no inverno?

A- Porque não tinha onde ele se esconder.

F- É.

A- As árvores ficam tuuudo careca.

F- Seca.

O exemplo (45) mostra o raciocínio da criança para a construção mental do local. O texto não explicita o local da conversa, mas diz que a amiga de Robin Hood a ouviu, de trás de uma cortina. O local é criado, então, a partir das informações sobre a participação do Príncipe na conversa, e sobre a existência de cortinas. Andeulei se apóia em ambas as informações para definir o local como a sala do trono no castelo, enquanto que Fernanda, se prendendo mais à segunda informação, passa a considerar duas hipóteses: a de um sala ou a de um quarto, optando depois pela primeira. Detalhes que anteriormente não eram sequer percebidos pelas crianças, como a presença de cortinas, recebem, agora, a importância que lhes é devida e mobilizam redes relevantes de conhecimento.

A relação que as crianças estabelecem entre local e ação fica clara em (46). O trecho do texto a que se refere o diálogo, diz: "- É inverno e muitas árvores perderam

suas folhas. Será mais fácil enxergar onde Robin Hood e seus homens se escondem - rosnou o Xerife". O alongamento da vogal em "tuuudo" e o uso da palavra "careca" indicam a construção de uma representação mental onde as árvores são totalmente desprovidas de folhas. Com essa ênfase, a criança estabelece uma distinção entre a perda de folhas que ocorre no Brasil e que faz parte do seu conhecimento prévio e a variante desse episódio, que ele acaba de conhecer, que é a perda de folhas que ocorre em regiões onde o inverno é mais rigoroso, o que revela uma preocupação em caracterizar mais exatamente o local da ação, a fim de integrar num todo coerente diversas informações textuais.

Nessa nova maneira de ler, as ações também são melhor definidas e avaliadas em seus objetivos e consequências, pelas crianças. É frequente a criança ir além do texto na descrição da ação, conforme mostra o exemplo abaixo.

(47)

P- E, o que aconteceu?

A- Aí o Pluto puxou Mickey pela, por aquele negócio que fica aqui. (apontando o pescoço)

P- Echarpe

A- É. Aí o Pluto puxou ele pela echarpe.

O trecho correspondente do texto relata: "Naquele instante, Mickey chegava com seus patins de gelo e Pluto o arrastou até o lugar onde encontrara o outro cachorro." Anteriormente, as crianças se limitavam a recuperar a ação (no caso, o arrastar) sendo que o "como" a ação se dava era descartado. O exemplo (47) mostra uma alteração nessa compreensão: a criança enriquece o texto, fazendo um acréscimo à descrição da ação a fim de torná-la mais completa. Ela constrói uma maneira para o arrastar: Pluto arrasta Mickey puxando-o pela echarpe.

As relações entre as ações também passam a ser buscadas pelas crianças durante a leitura. Causas, propósitos e suas consequências são agora focalizados por elas. Durante a leitura individual do texto "Árvores, atacar!" Andeuclei diz:

(48)
A- *Que era pra rachar a cabeça do Xerife.*

Segundo o texto, Robin Hood, alertado de que os inimigos se disfarçariam de árvores para prendê-lo, ordena a seus homens que cortem lenha, sem, porém, revelar-lhes seu plano. Andeuclei, então, infere o propósito da ordem e o expressa oralmente.

Também o resultado das ações é cuidadosamente analisado, como mostra o exemplo abaixo.

(49)
P- *O Mickey explicou para o Pluto o que era?*
FA- *Explicou.*
P- *E o Pluto entendeu?*
A- *Não, mas depois ele viu o reflexo do Mickey, aí depois ele entendeu.*

Considerando-se as informações contidas no texto: "- Acalme-se, Pluto - disse ele (Mickey), rindo.- Aquilo não é um cachorro de verdade...é apenas o reflexo do seu focinho no gelo. Pluto viu o rosto de Mickey refletido no gelo e finalmente compreendeu", vemos a compreensão cuidadosa da ação de explicar. Superadas suas dificuldades de processamento, a criança, agora de posse de um conceito de texto como linguagem, enriquece sua interpretação: Mickey explica o reflexo, Pluto vê a ocorrência do reflexo e finalmente compreende. A percepção de "finalmente" foi,

provavelmente, decisiva para a interpretação segundo a qual a explicação de Mickey não foi suficiente para que Pluto entendesse o que se passava. Daí a resposta de Andeulei. Uma leitura com poucos índices mobilizadores de conhecimentos, como ocorria anteriormente, levaria com certeza a criança a se apoiar em "compreendeu" e a dar uma resposta afirmativa, descartando o "finalmente".

A avaliação de ações se estende, também, a ações antecipadas ou inferidas pelas crianças, como no caso de (50) que é avaliada quanto a suas possíveis consequências. Por exemplo, logo após ler sobre a ida de Marian à floresta a fim de alertar Robin Hood sobre a armadilha que lhe preparavam, Fernanda verbaliza seu julgamento:

(50)
F- Bem feito!

Com esse julgamento, a criança aplaude a ação de Marian, prevê o fracasso da ação dos bandidos e se regozija com esse fracasso.

A relação estabelecida pelas crianças, nesse momento, entre o mundo expresso pelo texto e seu próprio mundo as leva a não apenas julgar os eventos da estória com base em suas próprias experiências, como, também, num movimento inverso, a pensar suas experiências sob a luz de informações da estória. As falas abaixo, produzidas durante a discussão de um texto, são um exemplo.

(51)
P- E o que aconteceu?
A- Aí ele (Pluto) pulou, aí bateu o focinho no gelo.
F- E doeu.
A- Ainda bem que não era em nós!

O texto traz apenas a informação de que Pluto "caiu de focinho no gelo". Fernanda, utilizando-se de seu conhecimento prévio, avalia a ação e acrescenta-lhe a dor consequente. Andeuclei, por sua vez, traz a avaliação de Fernanda para seu próprio mundo, colocando-se no lugar do personagem.

5.2.1 - Um correlato da leitura: o conhecimento reflexivo da criança

Paralelamente a esse desenvolvimento da habilidade de ler, dá-se o desenvolvimento da habilidade de tornar a própria atividade de leitura em um objeto de reflexão, revelando-se nisso como leitoras proficientes. Nesse momento, as crianças são capazes de falar sobre alguns aspectos de seu processo de compreensão e de confrontar a leitura que fazem nos encontros com aquela exigida na escola.

Assim, elas são capazes de explicitar, tanto espontaneamente como em respostas às perguntas do adulto, alguns fatores facilitadores de sua compreensão: avaliam as possibilidades de monitoramento da compreensão oral e escrita e os efeitos das perguntas de suporte oferecidas pelo adulto, conforme demonstram os diálogos abaixo.

(52)

P- Então, como fica mais fácil para vocês entenderem a estória? Quando vocês lêem ou quando eu leio?

V- Quando eu leio eu entendo melhor. Eu leio várias vezes e fico prestando atenção. Quando a senhora lê, a gente só ouve e é difícil gravar na cabeça. É difícil gravar quando a senhora lê. É mais fácil quando eu leio.

F- Eu também acho.

(53)

F- *Quando a gente trabalha sozinha pra responder é muito ruim.*

A- *É. É muito ruim. Quando a senhora faz bastante pergunta fica bom. Fica mais fácil.*

(54)

P- *Então, gostaram de reler e discutir parte por parte?*

A- *Ah! Eu adorei. Mais do que ler tudo.*

F- *É muito mais melhor.*

P- *Por que você adorou, A?*

A- *Ah! Ah! Depois a gente fica tudo confusa quando vai falar (na discussão global).*

P- *E você, V?*

V- *É bom. É melhor que ler tudo.*

F- *É melhor assim. A gente prestou mais atenção. É muito mais gostoso quando a gente vai entendendo.*

O diálogo em (52) ocorre imediatamente após termos experimentado a substituição da leitura da criança pela leitura oral do adulto, o que resultou numa dificuldade maior de compreensão. A maneira como as crianças opinam prontamente sobre a experiência revela não uma reflexão do momento, mas uma reflexão feita durante a discussão. Fica claro que as crianças já monitoram a compreensão e a leitura do adulto as impede de recorrer à releitura quando necessário. Essa dificuldade talvez explique, em parte, a necessidade que crianças em fase pré-escolar têm de ouvir várias vezes a mesma estória.

O exemplo (53) se constitui de comentários espontâneos de Fernanda e Andeulei após ter sido apresentada ao grupo uma série de perguntas sem que qualquer comentário fosse feito sobre as respostas dadas. Essa prática foi utilizada algumas vezes durante os encontros com o objetivo de verificar como as crianças se saíam sem o feedback do adulto. Logo a seguir, entretanto, engajávamo-nos na discussão do texto. "Trabalhar sozinha" significa, para Fernanda, prover as respostas

sem que o adulto participe com a avaliação das mesmas, e "fazer bastante pergunta" significa, para Andeuclei, questionar a própria resposta da criança com o objetivo de levá-la a explicitar seu raciocínio. A ausência do feedback do adulto impedia as crianças de avaliar a interpretação que estavam construindo, trazendo-lhes insegurança. Daí a reclamação. Desta forma, demonstram já ter consciência do efeito facilitador das perguntas condutivas do adulto.

Também os efeitos da forma de discussão foram avaliados pelas crianças. Da forma habitual de discutir o texto todo após a leitura silenciosa, a ele voltando quando necessário, foi testada a releitura oral e discussão de parte por parte do texto, onde o direcionamento da leitura pelo adulto é maior. O diálogo em (54) registra a avaliação da nova prática. O entusiasmo maior de Fernanda e Andeuclei, que apresentam mais dificuldade que Vagner, parece mostrar que, de fato, a releitura e discussão por partes permite às crianças entender mais detalhadamente os fatos e, conseqüentemente, relacioná-los melhor, evitando a confusão, a que Andeuclei se refere, que muitas vezes ocorre quando a discussão envolve o texto todo. O exemplo mostra que, através do monitoramento da própria compreensão, as crianças perceberam seu envolvimento maior na discussão e os bons resultados que isto trouxe, como conseqüentes do maior direcionamento do adulto.

O monitoramento também faz com que a criança se conscientize de estratégias que utilizam para chegar à compreensão, como revelam as falas a seguir, produzidas em resposta a perguntas sobre essas estratégias, formuladas pelo adulto.

(55)

P- Quando vocês estão lendo e chegam num ponto que não entendem, o que vocês fazem?

A- Eu leio de novo.

V- Eu também faço isso. Eu só tento entender.

F- Eu pulo. Depois eu pergunto pra senhora.

(56)

P- Você não entendeu no início. O que você acha que aconteceu?

F- Porque eu leio rápido. Eu leio rápido, mas não entendo.

P- Mas agora você leu e entendeu.

F- Porque foi pedacinho por pedacinho. Mas daí demora muito.

Em (55) vemos que, diante de uma dificuldade na compreensão, a estratégia utilizada por Vagner e Andeuclei é a da eficiência, o que determina que eles lutem por entender, optando pela releitura do texto. Já com Fernanda, a estratégia do menor esforço suplanta a da eficiência. Embora ela também persiga a compreensão, diante de uma dificuldade opta pela busca da maneira mais fácil de resolvê-la e, dentre as possibilidades, escolhe recorrer ao adulto. O uso por Fernanda da mesma estratégia se manifesta em (56). Na ocasião, ela deveria narrar a estória lida mas não consegue fazê-lo após a leitura silenciosa. Decide, então, reler o texto por partes e narrá-las a seguir, fazendo-o com sucesso, embora considere o exercício demorado e até cansativo. A criança sabe que sua leitura rápida traz resultados insatisfatórios, mas prefere utilizar meios mais fáceis de compreender como aguardar a discussão ou recorrer ao adulto.

As falas discutidas acima mostram que as crianças monitoram seu próprio desenvolvimento de leitura - sabem quando e como estão entendendo o texto e que fatores estão influenciando esse entendimento. Porém, mais importante nessa atividade metacognitiva é a comparação crítica que elas fazem entre a concepção de leitura da escola e a concepção emergente dos encontros. As crianças conseguem perceber e explicitar o que é considerado como leitura em cada situação e a partir

desses conceitos, contrapor o trabalho desenvolvido nos encontros àquele de sala de aula, apontando, também, a influência daquele sobre este, como mostram os comentários a seguir.

(57)

A- Lá na escola, leitura é só falar as palavras em voz alta. Aqui não. Tem que entender a estória também.

V- É. Precisa entender. Mas agora eu entendo as estórias da escola também.

Os comentários espontâneos de Andeuclei e Vagner, feitos logo após o encerramento da discussão de um texto, revelam que, na comparação crítica da leitura desenvolvida nos encontros e na escola, as crianças reconhecem e caracterizam os dois tipos de leitura a que estão sendo expostas e mostram sua opção em relação a eles: é a leitura dos encontros que adotaram e que agora influencia, dentro dos limites permitidos, a leitura da escola. Como parte do conceito que ora têm de leitura está, também, o reconhecimento da existência de dois tipos de perguntas de compreensão. Em uma ocasião em que cabia às crianças fazer as perguntas sobre o texto, inicialmente reativaram o padrão escolar de perguntas, sem que fossem interrompidas pelo adulto. Porém, logo a seguir, Vagner intervém:

(58)

V- Isso que a gente tá fazendo não é pergunta. Pergunta é perguntar. A gente tá fazendo errado. É assim que minha professora faz. A gente tá lendo aqui e o outro só tá continuando a leitura.

Vagner, assim como os demais, reconhece agora a existência de dois tipos de perguntas: a escolar, que conduz mecanicamente à resposta, e que, para ele não é perguntar, e a dos encontros, que verifica ou leva à construção de significado. De fato, após a intervenção de Vagner, passam a fazer perguntas de compreensão.

Essa avaliação da leitura feita pelas crianças não se dá isoladamente do contexto em que ela é produzida. As falas abaixo mostram não apenas a percepção da existência de diferentes situações de produção, como também os efeitos dessa percepção.

(59)

F- Aqui é tudo diferente, a gente não faz nada que nem na escola. Aqui a gente tem que pensar, mas é legal.

(60)

V- Isso aqui ajuda mais na escola. Ajuda na matemática porque a gente sabe pelo menos ler um problema pra saber a conta.

(61)

A- Eu acabo primeiro o "Responda". A professora manda copiar (as respostas) do texto, mas eu não copio, não. Demora muito. Agora que eu entendo a estória eu faço da cabeça. E sou o primeiro que acaba.

As afirmações acima são bastante reveladoras da análise feita pelas crianças das atividades desenvolvidas nos encontros e daquelas desenvolvidas na escola. São tão reveladoras, ainda, dos efeitos, no desempenho escolar, da participação nas atividades de leitura em grupo.

O período em que se desenvolveram os encontros, apesar de curto, foi suficiente para que Fernanda percebesse a mecanicidade que caracteriza o processo en-

sino-aprendizagem na escola, conforme mostra em (59). O pensar, característico dos encontros, não é fácil para a criança, como parece sugerir o "mas" contido em sua fala, mas ela o prefere: "é legal".

Em (60), Vagner explicita um aspecto de sua avaliação dos efeitos dos encontros em sua produção escolar, referindo-se a uma melhor compreensão dos problemas de matemática. As avaliações bimestrais da criança mostravam dificuldade não com as operações, mas com o encaminhamento da resolução do problema, consequente da presença de estruturas linguísticas complexas em seu enunciado, dificuldade esta que foi sanada com o desenvolvimento de uma maior habilidade de leitura. Isto não só trouxe grande satisfação à criança, como fê-la perceber a escrita como importante fonte de informação. A fala de Vagner é importante por mostrar que ele não apenas reconhece que o trabalho desenvolvido em grupo é diferente daquele de sala de aula, mas que ele já é capaz de utilizar o que aprendeu para resolver suas dificuldades escolares. E ele está ciente dessa nova habilidade.

Já a descrição apresentada por Andeuclei, em (61), da maneira como responde o questionário sobre o texto (o "Responda") evidencia o início das transformações que a criança está impondo às tarefas escolares, a partir do conceito de leitura construído nos encontros. As crianças já não aceitam o trabalho com o texto desvinculado de seu significado e, embora o significado não seja o objetivo buscado nas atividades de sala de aula, elas o constroem de maneira independente. Essa compreensão, entretanto, é conflitante com exercícios mecânicos de busca de informações. Consequentemente, Andeuclei, tendo compreendido o texto e, portanto, sendo capaz de responder as perguntas, não vê sentido em localizar as respostas no texto e copiá-las. Modifica, então, a tarefa, de forma a torná-la, de fato, uma medida

de compreensão, apesar das advertências da professora que tenta demovê-lo da prática, com o argumento de que assim ele "não aprenderá a escrever corretamente". Parece que, uma vez conscientes da riqueza do significado que pode ser construído a partir de um texto, não há volta - as crianças não mais conseguem vê-lo como um simples objeto de decodificação.

O desenvolvimento da habilidade de monitorar seu processo de compreensão e de avaliar comparativamente o trabalho desenvolvido nos encontros e na escola permite, então, às crianças, identificar suas dificuldades e buscar as condições propícias para saná-las. Os exemplos apresentados e discutidos nesta seção mostram um novo avanço das crianças. Após conseguirem construir um significado para o texto de acordo apenas com sua perspectiva inicial, através do processo de apropriação, elas reentram a zona de desenvolvimento proximal e se direcionam para a interação com o autor. Com esse avanço, há o distanciamento do texto que é agora constituído como criação de um autor. A própria atividade de leitura passa a ser uma atividade de comunicação à distância. Simultaneamente, a mudança traz, também, o desenvolvimento metacognitivo.

Num primeiro momento, como vimos, a construção de significado pelas crianças prioriza o componente referencial do texto. Num momento posterior, entretanto, o componente avaliativo passa a também fazer parte da leitura: as crianças se libertam da preocupação única de narrar a sequência de fatos apresentados na narrativa e se soltam num trabalho de discutir esses fatos, analisar-lhes as causas, avaliar-lhes as consequências. Seus horizontes se ampliam e começam a perceber o poder da linguagem escrita para levá-las a outros mundos, até então desconhecidos.

Esse grau maior de desenvolvimento de leitura alcançado pelas crianças as torna mais independentes do adulto mediador: elas já são capazes de, individualmente, fazer uma leitura crítica de textos adequados a sua idade, a seu conhecimento e a sua experiência como leitoras. Poderíamos mesmo dizer que agora já sabem ler.

O desenvolvimento de leitura acontecido nos nove meses de encontros trouxe um resultado colateral que consideramos importantíssimo: a descoberta do prazer da leitura. Essa descoberta é expressa por Andeulei de uma maneira muito especial. Embora participasse dos encontros, ele havia se recusado, desde o início, a colecionar em uma pasta as cópias dos textos lidos que lhe eram entregues. Num dos últimos encontros, entretanto, após ler uma estória, diz, eufórico:

(62)

A- Adorei a estória. Eu vou copiar essa estória no caderno, eu acho. Não sei se dá.

No início do encontro seguinte, a criança, feliz, mostra o caderno, dizendo:

(63)

A- Ó! Copiei a estória. Quando eu quiser ler ela outra vez, ela tá aqui, ó, inteirinha.

Andeulei já havia manifestado aversão à tarefa de copiar, mas copia a estória. Inteirinha, como diz, e no caderno, seu único pertence que, por ter custado caro, é protegido, pela mãe, dos danos dos irmãos menores. E, como um leitor que se dispõe a reler seus livros favoritos, a criança guarda sua estória porque sabe que a lerá novamente.

Capítulo 6

Construindo a interação

Ao construir um significado para o discurso, o ouvinte/leitor constrói também uma representação mental da situação na qual o discurso está sendo produzido. A construção dessa representação mental, ao mesmo tempo que é influenciada pelos modelos de interação presentes na memória, os influencia, também, através do enriquecimento ou reformulação dos mesmos (van Dijk e Kintsch, 1983). Essas reformulações constituem redefinições da situação de interação. À medida que as crianças passam a confiar no adulto e que constroem um fator de valoração que as leva a considerar que vale a pena participar de um evento de letramento onde a escrita é crucial para fazer sentido da situação de comunicação nos encontros, elas começam a assumir ações até então reservadas ao adulto na interação. Este, por sua vez, diante do crescimento das crianças, modifica suas ações a fim de adequá-las à nova situação de interação e propiciar novos avanços. Se não se pode negar a influência do adulto no tipo de situação construída, também a influência das crianças é revelada nos dados. Mesmo características pessoais têm efeito na interação como é o caso de Vagner, o líder do grupo, que após um período de competição com os colegas, passa a ajudá-los, assumindo o papel do adulto. Assim, o ensino de leitura não poderia ter sido estabelecido a priori - ele foi se delineando ao longo dos

encontros em consequência de redefinições, feitas pelo adulto e pelas crianças, na construção da interação.

Os dados desta pesquisa revelam três momentos relevantes na construção da interação, definidos pela predominância de determinadas atitudes e ações das crianças no trabalho em grupo. No primeiro, elas ativam o padrão escolar de interação (ou pseudo-interação) e atribuem ao adulto as características atribuídas, na escola, ao professor. O adulto é visto, então, como a autoridade inquestionável, o detentor do saber e o responsável pela definição do ensino. Às crianças cabe apenas cumprir suas determinações, completando os turnos por ele iniciados. Como consequência, elas demonstram passividade e resistência à participação nas atividades.

Num segundo momento, as crianças passam a confiar no adulto, a vê-lo como uma pessoa interessada em ensinar-lhes a ler. Aceitam-no, então, como aquele que sabe e que deverá encaminhar os trabalhos em grupo. Assim, desaparece a resistência e elas começam a colaborar, inicialmente, apenas quando solicitadas e, posteriormente, de maneira voluntária. No momento final, as crianças se tornam mais independentes do adulto: este passa a ser visto como um mediador disponível a quem recorrem quando, sozinhas, não conseguem resolver uma dificuldade.

6.1 - Reproduzindo o padrão escolar na interação

Para muitos pesquisadores, a interlocução típica do discurso em sala de aula é aquela concretizada na sequência de movimentos descrita como "pergunta-resposta-comentário/avaliação" ou, em forma mais abstrata, "iniciação-resposta-avaliação/feedback" (IRE ou IRF, "initiation-response-evaluation/feedback"- Edwards e

Westgate, 1987). A frequência dessas sequências e a marcante tendência de professores de fazerem o primeiro e o terceiro movimentos é o que torna o discurso de sala de aula tão específico (Young, 1984).

Edwards e Westgate (1987), analisando as perguntas elaboradas por professores, as caracterizam como perguntas "fechadas" ou "pseudo-abertas", isto é, perguntas feitas a partir de uma posição de conhecimento e com a intenção de verificar se o aluno questionado sabe o que o questionador claramente já sabe. Um aspecto marcante no questionar do professor, detectado pelos autores, é a atenção que ele dedica ao ouvir as respostas, ou elementos delas, a fim de verificar a possibilidade de integração das mesmas na discussão em andamento. Diálogos entre professores e alunos em sala de aula mostram a maneira rotineira com que os professores descartam respostas que julgam irrelevantes, insuficientes ou simplesmente erradas, e rediregem a pergunta a um outro aluno. Desta forma, a participação dos alunos é altamente vulnerável a interrupções e a encerramentos bruscos.

Grande parte das contribuições das crianças para a aula propriamente dita é em forma de respostas às perguntas do professor e essas contribuições não serão, em geral, aceitas ou discutidas se não se encaixarem no percurso didático do professor. Algumas vezes, para levar o aluno à resposta desejada, àquela que propiciará a continuidade da aula, o professor usa uma série de perguntas através das quais a avaliação negativa de respostas funciona como "turnos de continuação" ("continuation turns") e a sequência só é completada quando uma avaliação positiva pode ser finalmente dada (Mehan, 1979).

O professor teria, então, o controle sobre a organização dos turnos e sobre a formulação de significados: não adota a perspectiva da criança, não redefine a situ-

ação incorporando as suas contribuições. Ele monopoliza a fala de forma a lhe ter garantida a iniciativa comunicativa. Essa responsabilidade do professor pela direção do discurso passa a ser reconhecida pelos alunos (Sinclair e Coulthard, 1975).

Dillon (1982) vê consequências devastadoras para o questionamento dominado pelo professor. Impedindo que as crianças coloquem suas próprias questões, esse questionamento não as levará a novas descobertas, mas as tornará passivas e dependentes.

O fenômeno IRE parece não ter fronteiras. Assim como foi detectado em escolas inglesas (Burton, 1976) e americanas (Heath, 1982), ele está presente também em nossas escolas (Kleiman, 1992) e faz parte do modelo de interação de que dispunham as crianças sujeitos desta pesquisa por ocasião do início de nossos encontros.

Para obedecer o livro didático, o professor segue uma direção rígida na discussão dos assuntos, o que faz com que ele aceite apenas uma determinada resposta para cada uma de suas perguntas, garantindo assim a continuidade desejada. Dentro dessa perspectiva, não interessa ao professor abrir a discussão com a classe. Embora essa discussão pudesse levá-lo a verificar o conhecimento já adquirido pelos alunos sobre o assunto e a estabelecer ligações entre o novo conteúdo e esse conhecimento, ela o impediria de seguir os passos propostos pelo livro didático (Kleiman, 1992). Assim, ignorando o processo de aprendizagem das crianças, resta ao professor, para obter algum sucesso, ameaçá-las constantemente com a possibilidade de reprovação. Nessa situação, cabe às crianças tentar descobrir as respostas desejadas pelo professor. Esse tipo de interação, entretanto, nada tem a ver com aquela da qual as

crianças participam em seu cotidiano. Diante do desafio da tarefa, algumas acabam nela se envolvendo; outras, porém, resistem.

A reação das crianças ao padrão escolar de interação se reproduziu em nossos primeiros encontros. Embora tivéssemos tentado criar uma situação diferente daquela da escola - um ambiente descontraído com total liberdade de expressão - essa tentativa só se mostrou eficaz na conversa que precedia o trabalho com o texto, como veremos a seguir. Ao iniciarmos esse trabalho, entretanto, a situação de sala de aula era imediatamente ativada e a atitude das crianças se modificava.

A relação tensa entre professor e alunos criada em sala de aula, pelas próprias características da interação que aí se dá, pela sustentação do poder de autoridade do professor e pela desmotivação dos alunos, parece ter sido transposta para a situação dos encontros, numa vinculação direta à atividade de leitura e à figura do adulto-leitor. Conseqüentemente, o grau de intersubjetividade alcançado nos primeiros encontros foi bastante baixo, não havendo praticamente uma comunicação entre adulto e crianças.

No início de cada encontro, as crianças, enquanto sozinhas (observadas de longe), manuseavam livros, faziam comentários, riam, numa bate-papo natural. Eis parte do registro que fizemos na primeira sessão:

(64)

F- Olha! Um livro torto! (tem na mão um livro com formato diferente do usual)

V- Torto nada, boba, é assim mesmo. (parando de olhar um livro para ver o "torto")

A- Deixa eu ver. (abandonando o livro que manuseava e juntando-se à F)

F- Não. Agora eu tô vendo.

A- Vê logo, então, senão não dá tempo.

A naturalidade da conversa se mantém quando voltamos para junto das crianças:

(65)

A- A F falou que o livro é torto.

V- Não. É que ela não sabe falar, assim. Não é torto, é que não é assim, reto como esse, assim. (mostrando a lateral de um livro)

F- Parece torto.

Esse registro revela ausência de tensão tanto na interação entre as crianças como na interação delas com o adulto. Este é envolvido na conversa pelas próprias crianças que lhe narram o que acabara de acontecer.

Esse relacionamento tranquilo se mantém durante a apresentação da tarefa e a leitura silenciosa, porém desaparece assim que é iniciado o trabalho com o texto. As crianças assumem um comportamento passivo, típico de sala de aula: não falam entre si, não se voluntariam a responder perguntas, mesmo que estimuladas a isso, limitando-se a participar somente quando diretamente chamadas. Além disso demonstram uma certa resistência à tarefa, oferecendo respostas breves ou negando-se a responder, sob a alegação de não serem capazes de fazê-lo.

As respostas produzidas pelas crianças são, em geral, bastante reduzidas, sendo a maioria constituída por um ou dois vocábulos. A análise do trabalho realizado no primeiro encontro revela que 48% das respostas eram formadas por uma única palavra, 42%, por duas palavras e apenas 10%, por mais de duas palavras. Além da ocorrência de respostas curtas, a análise revela também, um alto índice de

respostas "não sei" - 31% do total - como uma recusa a qualquer esforço para buscar a informação solicitada.

Respostas tipo "não sei" têm um efeito na comunicação diferente daquele de respostas erradas. Estas, embora inadequadas, dão margem à oferta, pelo professor, de um feedback de sustentação ("sustaining feedback"- Meyer et al., 1989), ou seja, discussão conjunta da questão, através da qual a criança poderá chegar à resposta correta. A resposta "não sei", ao contrário, não favorece esse feedback. Ela não é uma tentativa de apresentação da informação solicitada, mas sim uma negação de existência de qualquer proposta de resposta. Não havendo uma proposta de resposta, não há uma questão concreta e delimitada a ser discutida e o adulto não tem, então, como dar prosseguimento à interação. A criança bloqueia, desta forma, as iniciativas do adulto para o estabelecimento de uma interação eficaz. Com isto, mostram uma resistência ao processo ensino-aprendizagem (Erikson, 1987).

Esse comportamento das crianças, além de ser reflexo da definição de situação de leitura que construíram na escola, pode ser conseqüente, também, da assimetria quanto à definição do objeto-leitura pelo adulto e pelas crianças. Durante o trabalho com o texto, algumas das perguntas feitas eram semelhantes às aquelas utilizadas na escola, a fim de que as crianças pudessem ter algum sucesso. Simultaneamente, eram apresentadas perguntas que visavam a construção de sentido e que, portanto, nem sempre ofereciam pistas para a localização das respostas no texto, como faziam as perguntas escolares. Embora o adulto tentasse minimizar os insucessos, essa introdução de perguntas diferentes, dentro de um trabalho diferente, provavelmente fez com que as crianças começassem a perceber que a leitura dos encontros diferia daquela da escola e isso pode ter-lhes causado insegurança. Além

disso, enquanto, na escola, a dificuldade em localizar respostas no texto não é visível ao professor, uma vez que os exercícios são feitos por escrito, nos encontros essa dificuldade era observável tanto para o adulto quanto para os colegas, o que pode ter contribuído para um certo desconforto.

O comportamento das crianças, acima exposto, predomina desde os primeiros encontros, quando vêem o texto como um objeto não significativo, até o período em que, atribuindo significado às perguntas do adulto, o texto se torna o objeto a ser observado, pois nele encontrarão as informações solicitadas. Esse deve ser um período conflituoso para as crianças por envolver o primeiro passo na redefinição de leitura. Nesse primeiro momento, a situação é vista por elas segundo os moldes da interação em sala de aula: um espaço dominado pelo adulto que questiona individualmente as crianças. Como consequência, estas obedecem as instruções do adulto, mas mostram resistência à execução da tarefa, o que resulta num grau muito baixo de intersubjetividade.

6.2 - Redefinindo o contexto situacional de leitura

Investigações sobre estruturas participativas em sala de aula (Au e Mason, 1981; Cazden, 1988) sugerem que a liberdade dada às crianças para falar com o professor e com seus pares é tão determinante da maneira como elas aprendem a pensar sobre o que lêem, quanto o é a demanda cognitiva das questões apresentadas pelo professor.

A construção da leitura não pode, então, ser vista como dissociada da construção da interação em grupo. À medida que as crianças se tornam leitoras mais

proficientes, maior é o espaço de que precisam para buscar o input necessário a seu desenvolvimento. Elas precisam de espaço para sugerir materiais e tarefas que lhes são mais adequados, para evidenciar as ocasiões em que querem a ajuda do adulto e aquelas em que preferem agir sozinhas. Além disso, precisam de espaço para experimentar caminhos, avaliá-los e, assim, ir construindo sua maneira própria de ler. É essa conquista de espaços que caracteriza o segundo momento de construção da interação, delimitado em nossos dados.

Esses dados mostram o abandono dos padrões escolares de interação. À medida que as crianças começam a construir algum significado textual sem a ajuda do adulto, o que permite que elas respondam a certas perguntas deste sem recorrer à releitura do texto, elas vão deixando de resistir às tarefas e vão se envolvendo nas atividades em grupo com maior entusiasmo. Os fatores determinantes dessa mudança de atitude parecem ser vários. Em primeiro lugar, essas crianças que vivenciaram tantas histórias de fracasso, experimentam agora algum sucesso, além do prazer de conhecer uma nova estória, o que propicia a construção de um fator de valorização. Em segundo lugar, já tiveram oportunidade de perceber que a situação dos encontros se diferencia em muito daquela da escola: nestes, seus interesses e opiniões são respeitados e valorizados ao mesmo tempo que servem de feedback para as ações do adulto. Cria-se, assim, uma dependência e um compromisso mútuos entre adulto e crianças. Em terceiro lugar, a maior simetria na definição dos objetos texto e leitura permite um grau maior de intersubjetividade na interação. Embora nesse momento o texto ainda não seja visto como criação de um autor, o fato de ele ser visto como fonte de significado já fez diminuir a assimetria de definição, anteriormente presente, que se manifestava até no uso de uma pseudo-linguagem para atividades

envolvendo a escrita. Além disso, a aceitação, pelo adulto, da leitura produzida pelas crianças, ao mesmo tempo que introduzia, estrategicamente, um trabalho diferente com o texto, criava uma simetria temporária na definição de leitura. Esses fatores parecem ser os responsáveis pelo envolvimento maior das crianças nas atividades, que caracteriza esse momento.

A princípio esse envolvimento se concretiza na tentativa das crianças de responder adequadamente as perguntas colocadas pelo adulto. Entretanto, com o passar dos encontros e, principalmente, quando passam a usar também o conhecimento previamente adquirido, o que as alivia do trabalho árduo da decodificação, as crianças iniciam uma participação voluntária, ocupando espaços até então exclusivos do adulto na direção da discussão, avaliação das respostas e definição dos tópicos. Constituem-se, assim, membros participantes de um trabalho colaborativo.

As primeiras mudanças de atitude reveladas pelas crianças envolvem alterações tanto no controle, pelo adulto, de seus interlocutores, como na sequência típica do discurso em sala de aula (iniciação-resposta-avaliação).

Como vimos anteriormente, na escola cabe ao professor escolher seus interlocutores, ou seja, indicar a quem está dirigida a pergunta. A aceitação desse poder, transposta para a nova situação, faz com que as crianças, nos primeiros encontros, aguardem e respeitem a indicação, pelo adulto, de quem deve responder a pergunta, só participando quando individualmente solicitadas. Agora, porém, o comportamento das crianças revela uma restrição nesse poder do adulto. Elas frequentemente não aguardam que o adulto defina, verbalmente ou por gestos, a quem é dirigida a

pergunta, mas, quando sabem respondê-la, o fazem prontamente, o que resulta muitas vezes em respostas simultâneas, como por exemplo:

(66)
P- E Lili gosta do Viralata?
FA- Gosta.

Nessa ocasião, as respostas foram dadas imediatamente após a apresentação da pergunta, antes que o adulto tivesse tempo para escolher seu interlocutor.

Em outras ocasiões, a indicação feita pelo adulto é ignorada e a criança se adianta ao colega indicado e apresenta sua resposta.

(67)
P- Por que a Lili tava triste, A?
F- Por causa que ele tava na rua, o Viralata.

(68)
P- Então, A, o que ele tá descrevendo?
A- É vento.
P- E como você descobriu?
V- Ele chutou.

No primeiro exemplo, Fernanda, como tem uma resposta a dar, ignora a indicação e se antecipa a Andeuclei. No segundo exemplo, entretanto, não era esperada a intervenção de uma outra criança, uma vez que com a pergunta o adulto buscava entender a estratégia utilizada por Andeuclei para chegar ao tópico do texto. Vagner, porém, rompe a sequência. Sua fala, além de ser uma resposta à pergunta, parece conter, também, uma "denúncia" da estratégia usada por Andeuclei, o que

mostra os primeiros indícios de participação das crianças na avaliação do processo de leitura do grupo, participação esta que veremos posteriormente.

A mudança descrita revela já um comportamento menos passivo das crianças e uma redefinição da situação. Embora esta ainda se dê num padrão tipicamente escolar - iniciação do adulto-resposta da criança-avaliação do adulto - os interlocutores do adulto deixam de ser determinados exclusivamente por ele e passam a ser definidos também pelas próprias crianças. O adulto responde a esta mudança indicando seus interlocutores somente quando isso se faz necessário e aceitando a participação espontânea das crianças.

O padrão escolar de organização e ocupação dos turnos começa, em seguida, a ser rompido. Com o evoluir dos encontros, as crianças, em algumas ocasiões, complementam, voluntariamente, respostas de seus colegas, como no exemplo abaixo:

(69)

P- É aí, pra fazer a casinha?

F- Não deu.

A- Ficou muito pequenininha.

Andeuclei se introduz no diálogo entre Fernanda e o adulto para acrescentar uma explicação que julgou necessária, alterando, assim, o padrão vigente de diálogo: a resposta à iniciação do adulto não é mais, necessariamente, dada por apenas uma criança, mas pode ser compartilhada por duas ou mais. A criança se vale da junção dos movimentos sequenciais para ampliar seu espaço de participação.

Nos exemplos acima, as crianças, embora apresentem colaborações espontâneas, o fazem sempre no sentido determinado pelo adulto. Entretanto, nesse período começam a surgir também instâncias de participação espontânea, em falas

dirigidas ao adulto ou aos colegas. Tem início, então, a interação entre as próprias crianças.

Essa participação das crianças se dá, em geral, com o objetivo de discutir respostas fornecidas pelos colegas ou introduzir novos tópicos, como mostram os exemplos a seguir.

(70)

P- Por que a Vovó não estava patinando?

A- Porque ela estava muito velha.

V- Podia cair.

F- Ela já tava caindo, ó. Aqui tá escrito.

P- Onde você leu isso, F?

A- No nosso (texto) não tem.

V- No meu também não tem, não. Você tá inventando, F. No meu não tem.

A- Nem no meu e ela deu tudo igual (os textos).

A pergunta do adulto, dirigida ao grupo todo, é respondida por Andeuclei e complementada por Vagner e Fernanda. Diante da contribuição incorreta desta, o adulto intervém, tentando conduzi-la de volta ao texto a fim de que revisse sua resposta (o texto dizia "acabaria caindo"), mas sua intervenção é ignorada por Andeuclei e Vagner que passam a interagir entre si e com Fernanda, questionando sua resposta. Essa atitude das crianças revela outra redefinição da situação de interação. Avaliar e discutir as respostas tinha sido até então papel exclusivo do adulto. Podemos dizer que, agora, quando sentem-se seguras, as crianças passam a incorporar a fala do adulto. Constituem-se, assim, como julgadoras da atribuição de sentido na leitura. É importante, nesse momento, o fato de as crianças passarem a ter voz ativa na interação, a expor suas opiniões. O adulto não é visto mais como o único membro

do grupo com poder de interferir nas respostas. Com isso, as crianças ampliam seu papel de colaboradoras na construção de sentido a partir da escrita.

A participação na avaliação das respostas abre espaço para que as crianças passem também a, muitas vezes, definir a direção da discussão. A situação anterior, em que a avaliação das respostas e o feedback eram oferecidos pelo adulto, não deixava muita flexibilidade quanto ao direcionamento da discussão. Agora, no entanto, as crianças podem assumir a discussão e conduzi-la conforme seus interesses e necessidades, alterando a perspectiva inicial ou introduzindo novos tópicos, como exemplificamos abaixo. Durante uma discussão de um texto que apresentava as características das borboletas, Fernanda introduz um outro tópico:

(71)

F- Lagartixa também vira lagarta?

P- Não.

F- E os ovos que ela bota?

A- Deles nascem lagartixinhas.

F- Lá na casa da Tita tem um monte de ovinhos pelos cantos.

A Janaina quebra e não tem nada dentro?!

P- Porque a lagartixinha ainda não cresceu lá dentro.

F- Eu quebro também. (etc...)

Ao falarem sobre borboletas, Fernanda mobiliza seu conhecimento prévio sobre animais e se interessa por saber sobre lagartixas, gerando uma longa discussão que não ocorreria se apenas o adulto estivesse direcionando os trabalhos. As crianças, mais uma vez, redefinem, então, a situação: a manutenção ou troca de tópicos não cabe mais apenas ao adulto, como na situação de sala de aula, mas também a elas, sempre que o desejarem. Ao assumirem cada vez mais os rumos da conversa, as

crianças assumem também maior responsabilidade pelo desenvolvimento do trabalho.

O encaminhamento geral dos encontros, isto é, a definição do material a ser utilizado, da tarefa a ser executada, assim como do foco das discussões passa a ser proposto e/ou decidido pelas crianças, às vezes como uma resposta a um pedido de colaboração e, outras vezes, espontaneamente. As ocorrências reproduzidas, a seguir, exemplificam o fato.

(72)

A- Dá pra acabar antes hoje? É que eu quero ver um filme na sessão da tarde.

(73)

P- O que a gente poderia fazer no próximo encontro?

A- Aquele negócio de adivinhar.

F- É. Eu também quero. Aquele é legal, né?

(74)

P- Mas, vocês não iam fazer as perguntas, hoje?

V- É. Mas é que essa (estória) eu vou contar. Essa, eu prefiro.

(75)

V- Dá estória mais difícil, porque quando a professora dá coisa fácil eu nem penso, vou fazendo, mas eu gosto de usar a cabeça. Com estória difícil, eu tenho que usar a cabeça.

Na proposta que constitui (72), dirigida ao adulto, Andeuclei manifesta seu sentido de cooperação: assim como ele coopera com o adulto, este deverá cooperar com ele. Os encontros não mais representam um espaço onde as crianças aceitam as regras do adulto para com ele colaborar numa pesquisa, mas, sim, um contexto onde todos têm direitos.

A participação das crianças na definição da tarefa e do material se revela nos demais exemplos. Em (73), elas, uma vez chamadas a colaborar, prontamente opinam sobre o tipo de tarefa. A tarefa de "adivinhar" algo a partir do texto é uma proposta frequente. Ela engloba descobrir o objeto ou animal cuja descrição o texto apresenta, descobrir sentenças estranhas ao texto, incoerências, informações implícitas, fazer previsões sobre a estória toda, a partir do título e ilustrações, ou sobre partes dela, a partir do que já foi lido, tarefas essas que as crianças preferiam pela presença do lúdico.

A definição da tarefa, feita pelo grupo antes ou no início do encontro, já não é, entretanto, sempre respeitada como ocorria anteriormente. As crianças passam a decidir, após a leitura, qual a melhor maneira de apresentarem sua compreensão do texto. É o que exemplificamos em (74). Após ter sido acordado que nesse encontro elas fariam as perguntas, umas às outras, Vagner, por ter entendido bem o texto, decide narrá-lo. Em outras ocasiões em que o texto a ser narrado apresenta algum aspecto mais difícil ocorre o oposto - as crianças pedem ao adulto que faça perguntas. Isto mostra claramente a percepção das crianças do papel do adulto como mediador na atividade de leitura. Assim, sua colaboração é dispensada pelas crianças quando elas conseguem executar a tarefa de maneira independente e é solicitada, quando elas sentem necessidade de seu suporte. O sucesso das crianças na compreensão passa, então, a também determinar a interferência do adulto e, conseqüentemente, o tipo de tarefa a ser realizada.

O exemplo (75) constitui uma participação espontânea da criança na seleção do material e da tarefa. Ela ocorre logo após a discussão de um texto facilmente entendido por Vagner, mas que havia apresentado problemas para Fernanda, o que o

fez entediar-se. Vagner caminhou mais rápido que as outras crianças no desenvolvimento de leitura, assim como Andeuclei avançou mais que Fernanda¹⁰ e essas diferenças tiveram que ser consideradas na seleção do material. Vagner percebe suas possibilidades e reivindica textos mais condizentes com elas. Esse exemplo é interessante, também, do ponto de vista metacognitivo. A criança revela consciência da demanda intelectual das diferentes tarefas da escola e dos encontros, de quando ela tem que "usar a cabeça".

O querer usar a cabeça, assim como a preferência por leituras que envolvem um desafio, mostram uma grande mudança nessas crianças que, no início dos encontros, preferiam as tarefas mecânicas de pareamento de informações na busca de respostas às perguntas do adulto e que tanta dificuldade tinham em atribuir significado aos textos. Parece que a maior habilidade de leitura e a confiança que depositam no adulto, no sentido de que ele está pronto a ajudá-las e estimulá-las e, não, a recriminá-las, as torna mais seguras e as leva a se envolverem em tarefas mais difíceis.

Dobson (1988), ao discutir o ambiente de sala de aula (classroom environment) que favorece a aprendizagem da leitura e escrita, considera que uma das expectativas do professor deve ser a de que a criança passe a selecionar seus próprios materiais e tópicos, uma vez que essa seleção estaria de conformidade com suas capacidades, necessidades e interesses. Para tal, obviamente, o professor deve oferecer as condições necessárias. Os exemplos acima, assim como o reproduzido a seguir, parecem mostrar que as crianças, tendo sido dadas as condições, estão tentando adequar os encontros a suas possibilidades.

(76)

P- Então tinha só seis anõezinhos ouvindo a estória, né?

AV- É.

V- E Branca de Neve não sentiu falta de nenhum, hein?

P- Exato.

F- Um, dois... (contando os anõezinhos da ilustração)

P- É mais fácil entender a estória quando vocês lêem ou quando eu leio?

V- Quando eu leio eu entendo melhor.

F- A senhora. (sem tirar os olhos do livro)

P- Você entende melhor, V?

V- Porque eu leio várias vezes.

F- Tem sete aqui. Um, dois, três... (contando)

P- Porque esse é o Zangado que caiu. (mostrando) Aqui ele tava na escada (uma ilustração) e aqui ele caiu (outra ilustração). Só que quando caiu, ele se descobriu, o lençol saiu.

E o Mestre viu que era ele.

A- Ele errou o passo na escada, né?

P- Errou. Ele não fez os buraquinhos no lençol pra enxergar, né?

As quatro primeiras falas correspondem ao final da discussão de um texto em que, enquanto Branca de Neve lê uma estória de terror para os anõezinhos, um deles sai surrepticiamente e, vestido de fantasma, aparece na escada, assustando os demais. Porém, como não podia enxergar, cai e é descoberto. Como as crianças haviam demonstrado dificuldade em entender a estória, após o encerramento da discussão o adulto focaliza o próprio processo de compreensão. Apesar de ter participado com uma resposta - "A senhora" -, Fernanda mantém sua atenção no texto e assim também Andeuclei. Essa sua fala, na realidade, não envolveu a atenção, uma vez que, posteriormente, ela afirma o contrário. O que vemos em (76) é que o momento de mudar o assunto que é o foco da discussão, está determinado pelas próprias necessidades das crianças para compreender o texto: tanto Fernanda como Andeuclei precisavam de mais informações para completar a compreensão e as buscam mantendo o foco da discussão. Já para Vagner a discussão havia sido

suficiente: ele finaliza com um comentário avaliativo de Branca de Neve e não hesita em mudar de tópico.

Considerando-se, então, os exemplos discutidos nesta seção, vemos que as crianças não são mais apenas fornecedoras das informações solicitadas pelo adulto, mas, também, participam do direcionamento dos trabalhos, buscando adequá-los a suas necessidades. Nesse percurso, muitas vezes incorporam a seu discurso a perspectiva e as falas do adulto.

6.3 - Assumindo a mediação

O terceiro momento relevante na construção da interação mostra que as crianças, além de colaborarem nas discussões e no encaminhamento dos encontros, começam, agora, a se constituírem como mediadoras da compreensão, em substituição ao adulto. A avaliação de respostas de colegas, apresentada na seção anterior, pode ser vista como um primeiro passo das crianças no papel de mediadoras da tarefa - ela se dava, em geral, apenas quando as respostas diziam respeito ao fato principal e estavam em claro desacordo com a estória como um todo. Além disso, as crianças só se manifestavam quando estavam seguras de que o colega havia cometido um erro. No momento em discussão, entretanto, as crianças assumem a mediação para chegar à compreensão do texto: não apenas para corrigir respostas que consideram erradas, mas, também, para conduzir a busca da resposta correta a que ainda não chegaram, só recorrendo ao adulto quando essa busca é infrutífera.

Esse novo comportamento foi provavelmente propiciado pelo desenvolvimento de leitura das crianças. Ele surge quando elas, com a ajuda do adulto, já con-

seguem entender a perspectiva do autor. Passam, então, a tentar um trabalho mais independente, tendo o adulto como um mediador disponível para as ocasiões de insucesso. Os exemplos a seguir mostram instâncias dessa tentativa.

(77)

V- *E a Minnie descobriu a troca.*

A- *Ela nuunca descobriu a troca.*

F- *Nuunca descobriu.*

V- *Espera aí!"e ela jamais"(lendo). Ah! Eu não vi isso aqui. (apontando para a palavra "jamais" no texto)*

A- *Tá vendo o que dá quando não lê tudo?*

(78)

F- *"Não tenho asas mas posso voar bem alto como muitos pássaros".(lendo)*

P- *Isso. Então, o que vocês acham que é, por enquanto?*

V- *Vamos ver o que é que não tem asa mas que voa.*

F- *O morcego tem asas?*

A- *O morcego tem. Iich!*

V- *Gafanhoto.*

A- *Gafanhoto também tem asa.*

F- *O Batman.*

A- *O Batman não voa. (riem)*

A- *O Superhomem.*

V- *O Superhomem não tem asas.*

F- *É. Ele não tem asa.*

V- *Ah! Não sei.*

Anteriormente, quando do surgimento de respostas conflitantes, era comum às crianças recorrerem ao adulto com questões do tipo: "Qual que é a resposta certa?", "Quem tá certo?". Agora, a atitude predominante é a de tentarem chegar à resposta correta buscando a releitura e novos argumentos. A primeira fala de Vagner, em (77), é uma afirmação que faz ao terminar a leitura. Fernanda e Andeuclei discordam, demonstrando segurança e salientando o "nunca" pelo alongamento da vogal, o que faz Vagner recorrer à releitura numa tentativa de encontrar argumentos a favor de sua posição. Nessa busca, encontra a chave do problema e aceita a

posição dos colegas. O conflito é, assim, resolvido sem que recorram ao adulto. Outro fato revelado pelo exemplo é o de os colegas, e não o adulto, apontarem a causa da falha na compreensão - a não atenção a todas as informações pertinentes.

Em (78), a sentença lida por Fernanda é a primeira do texto intitulado "Descubra quem sou". Após a leitura de cada sentença, as crianças deveriam tentar descobrir qual o objeto descrito no texto. Vagner, com sua primeira fala, assume o controle da tarefa, incorporando a atitude do adulto e utilizando-se, inclusive, para isso, de uma construção comum a ele para essas ocasiões: "Vamos ver o que é que...". Essa construção é uma diretiva não apenas para os colegas, mas, também, para si próprio, como participante na resolução da tarefa, já que ele também não conhece a resposta. Ele ouve a contribuição dos demais e determina, com sua última fala, o momento em que eles devem passar à leitura do próximo trecho. As outras crianças aceitam a direção de Vagner e todas as propostas passam a ser dirigidas a ele e não ao adulto. E as tentativas de descobrir de que trata o texto se encerram quando Vagner anuncia: "Ah! Não sei". As crianças voltam, então, ao texto para ler a segunda sentença, sem esperar qualquer orientação do adulto.

A mediação das crianças se torna, às vezes, mais clara, como no exemplo abaixo.

(79)
F- Então eu não entendi.
V- Ó. Vou explicar.

Após ter dado uma resposta errada, Fernanda conclui que não havia entendido o episódio e comunica o fato ao adulto. Vagner se antecipa e deixa claro que ele, e não o adulto, irá ajudá-la. E assim o faz.

A participação das crianças se dá, também, com relação à expressão linguística das respostas. Nesse momento, elas buscam caracterizar bem os personagens, as ações e os contextos e isso as leva a uma maior preocupação com as palavras utilizadas. Torna-se frequente, então, a intervenção das crianças com o objetivo de propor o uso de termos mais adequados, como exemplificamos abaixo.

(80)

P- O que fez o Havita?

A- Fez um círculo.

V- Recortou um círculo.

A- É.

(81)

F- Os passarinhos não deitavam lá no chão, não ficavam

A- sentavam no chão.

F- Não sentavam no chão.

O texto, em cuja discussão se inclui as falas do exemplo (80), conta que o indiozinho Havita recortou um círculo na superfície gelada do lago com a intenção de ali pescar. Porém, por ter se mantido sobre o círculo, afundou com ele nas águas. Vagner percebe, então, que dizer que Havita "Fez um círculo" não caracteriza adequadamente a ação, pois não explicaria a queda do menino na água, e propõe a palavra exata que é acatada por Andeuclei. Da mesma forma Andeuclei, em (81), considera que, para expressar a idéia de que os pombos não pousavam no chão, o que impedia Pluto de os pegar, o verbo "sentar" é mais apropriado que "deitar". A

primeira fala de Fernanda também mostra a tentativa de encontrar um termo mais adequado, porém, diante do insucesso, aceita a sugestão do colega. Esses exemplos revelam como as crianças incorporaram uma ação comum ao adulto, que muitas vezes fornecia a palavra que melhor explicitava o sentido procurado.

Além da preocupação com a construção e expressão do significado, as crianças assumem, ainda, quando necessário, a função de mediadoras na interação adulto-colega, da mesma forma que o adulto intervém na interação criança-criança. O diálogo reproduzido abaixo revela o fato.

(82)

P- Onde eles estavam?

A- Um tava no relógio.

F- Um tava na cortina.

A- Três tavam na cortina e três tavam no lençol.

V- Não. Ela tá perguntando onde eles estavam quando começou a estória. Eles tavam reunidos no quarto.

Após reler a estória que não havia sido bem entendida, o adulto dá início à discussão, perguntando onde estavam Branca de Neve e os anõezinhos. Andeuclei e Fernanda interpretam a pergunta como onde estavam quando o sino tocou. Vagner, considerando que as discussões partiam, em geral, do início da estória, intervém sem esperar qualquer reação do adulto, desfazendo, ele próprio, o malentendido.

A ação das crianças envolve, às vezes, o estímulo à participação. Nesse período elas demonstram interesse no sucesso dos colegas e, reproduzindo uma atitude comum ao adulto, passam a estimulá-los a participar, conforme mostra o exemplo a seguir.

(83)

P- Quem mais quer contar a estória?

V- Não sabe também, A? Não quer contar?

Após contar a estória lida, Vagner estimula Andeuclei a fazê-lo. Com a expressão e entonação dada à primeira pergunta, Vagner, na realidade, quer dizer: "eu sei contar e acredito que você também saiba". Daí a segunda pergunta. Esse exemplo é revelador de uma mudança de atitude por parte das crianças. No início eram muito críticas umas com as outras. Expressões como: "Ela não entende nada", "Ele demora muito", "Ele não sabe nada" eram muito comuns. Agora, as críticas se transformam em falas de apoio e de estímulos. Essa mudança, no entanto, não deve ser vista isoladamente. Ao contrário, ela faz parte da própria constituição das crianças como membros de um grupo que juntos trabalham em busca de um objetivo comum.

Os dados apresentados neste capítulo delinearam a trajetória da interação através da qual se buscou propiciar o desenvolvimento de habilidades de leitura das crianças. O desenvolvimento cognitivo e a interação social não podem ser vistos separadamente, uma vez que é nesta que aquele se constrói. O desenvolvimento de leitura leva à diminuição da assimetria na definição do objeto e, conseqüentemente, a um maior grau de intersubjetividade na interação. Esta, por sua vez, favorece a aprendizagem. Porém, outros fatores se acham também em ação.

No período inicial em que as crianças transpõem para os encontros a situação de interação de sala de aula, elas revelam não ter ainda construído um fator de valoração que as fizesse considerar que valia a pena participar de atividades de leitura. Também as condições de afetividade foram transpostas e as crianças vêem no adulto

o professor autoritário. Esses fatores, aliados à grande assimetria na definição do objeto leitura, impedem que se alcance algum grau de intersubjetividade. Com o decorrer dos encontros, as primeiras mudanças notadas dizem respeito ao aspecto afetivo: as crianças começam a redefinir o adulto, atribuindo-lhe, agora, características diferentes daquelas atribuídas ao professor. Aceitam-no como aquele que sabe e que está disposto a ensinar, ao mesmo tempo em que aceitam sua condição de aquele que não sabe, mas que está interessado em aprender. Assim, adulto e crianças constroem uma aceitação e confiança mútuas que perduram até o final dos encontros.

A construção de um fator de valoração, revelada pela participação das crianças, nem sempre ficou clara. Contudo, a partir dos dados disponíveis, alguns fatores foram levantados. A princípio, o fator de valoração seria a aprovação da comunidade: com a participação das crianças na pesquisa, a comunidade passa a considerá-las superiores às demais crianças, o que é frequentemente comentado por elas. O destaque e os elogios que agora recebem, por serem raros no cotidiano das crianças, lhes são muito significativos. Num segundo momento, o fator de valoração seria a possibilidade de usufruírem das condições dos encontros: o convívio com os colegas, o acesso a livros e revistas e a presença do adulto interlocutor interessado em ouvir o que tinham a dizer - condições que em geral não encontram no meio em que vivem. Já num momento posterior, a busca de sucesso parece constituir o fator de valoração. Para essas crianças que tão poucas chances tiveram de experimentar algum sucesso acadêmico, o fato de já conseguirem compreender um texto, mesmo que parcialmente, sem a ajuda do adulto, representa um sucesso considerável.

A construção de um fator de valoração e de um ambiente afetivamente propício, associada à simetria crescente na definição da leitura permitiu o atingir de uma grau cada vez maior de intersubjetividade na interação. À medida que as atividades se tornam significativas, as crianças vão gradualmente incorporando o discurso e a ação do adulto, avançando em busca da independência e constituem-se, finalmente, como verdadeiros membros de um grupo de leitores. Infelizmente, esse sucesso nos encontros não produziu o sucesso escolar: no final do ano letivo, Vagner, Andeuclei e Fernanda ficaram para "recuperação" por não terem dado, nas avaliações, as respostas pretendidas pelas professoras.

Capítulo 7

Conclusões

Os dados expostos e discutidos nos capítulos anteriores nos ofereceram algumas respostas a nosso questionamento inicial, respostas estas que agora apresentamos sob a forma de conclusões.

1- A história de letramento das crianças e o desenvolvimento posterior de leitura

A afirmação de que toda criança ao chegar à escola já traz consigo um conhecimento sobre a escrita tem que ser relativizada, pois esse conhecimento difere, em muito, de criança para criança, conforme as possibilidades de letramento oferecidas pela família e pela comunidade em que vivem. Nossos dados revelam crianças com exposição muito limitada à escrita e sem nenhuma participação em eventos de letramento. Além disso, mostram que a passagem pela creche e pela escola de educação infantil pouco contribuiu para o letramento das crianças. Isto se reveste de maior importância se considerarmos que essas crianças representam a maioria das crianças brasileiras.

Associados às poucas condições de letramento, estão os fatos de a comunidade ver pouca função para a escrita e, portanto, de atribuir pouca

importância à educação formal, e de, tendo internalizado a posição da escola de que o fracasso escolar é consequência da incapacidade do aluno, duvidar da capacidade das crianças de aprender a ler e a escrever. Essa posição é internalizada pelas crianças da comunidade e as faz chegar à escola sem um fator de valorização para a aprendizagem da escrita e inseguras quanto a sua possibilidade de sucesso acadêmico. As histórias de fracasso que presenciam na comunidade reforçam essa insegurança.

A história de letramento das crianças influencia seu desenvolvimento posterior de leitura. Dada sua concepção restrita de escrita como algo próprio da escola e não de seu cotidiano, a criança constrói, nas primeiras séries, um conceito de texto e leitura baseado nas práticas escolares: o texto é visto como um conjunto de palavras e sentenças cujo significado não interessa e a leitura, conseqüentemente, é tida como apenas decodificação. Sendo lhes dadas condições propícias de aprendizagem de leitura, elas apresentam uma trajetória de desenvolvimento como leitoras que é, inicialmente, limitada pelas próprias condições de letramento, mas que, a seguir, se dá normalmente, uma vez que tais condições são facilmente superadas.

2- A história de letramento das crianças e as práticas escolares

A relação da comunidade com a escrita, o grau de letramento das crianças, assim como todo o saber anteriormente adquirido por elas são ignorados pela escola. Esta parte do princípio de que a criança nada sabe e que cabe apenas à escola decidir sobre o ensino. Conseqüentemente, ela não propicia às crianças condições para a continuidade de seu desenvolvimento; ao contrário, impõe uma ruptura no processo.

A concepção de leitura e produção de textos dos professores os leva a uma ênfase na decodificação de palavras como um fim em si mesma, que se concretiza na proposta de exercícios mecânicos sobre o texto, não envolvendo a busca do significado do mesmo. Isto faz com que as crianças criem uma pseudo-linguagem, para falar do texto, que foge aos padrões de uso da linguagem por centrar-se na forma e não no sentido. Rompe-se, então, o processo de desenvolvimento tanto da expressão oral das crianças, como da leitura, uma vez que não lhes é permitido estabelecer relações entre a linguagem oral e a escrita.

3- A aprendizagem da leitura em condições propícias

No início dos encontros, as crianças evidenciam a ruptura na comunicação imposta pela escola, quando na leitura silenciosa apenas decodificam o texto e, durante a discussão do mesmo, se utilizam de estratégias de pareamento de uma parte da pergunta, tomada como pista, com o texto, a fim de localizar o trecho deste que, por conter a pista, seria uma provável resposta, revelando a suspensão de seu conhecimento linguístico através do uso de uma pseudo-linguagem.

A seguir, tem início a retomada da comunicação na interação com o texto como objeto do discurso. Dada a exposição ao trabalho do adulto que busca dar realidade às respostas lidas, parafraseando-as, as crianças começam a prestar atenção ao sentido das perguntas e respostas. A construção de sentido se dá, então, na interação, uma vez que na leitura individual continuam a apenas decodificar. O texto passa a ser visto como objeto do discurso sobre o qual se fala: diante das perguntas do mediador, a criança volta a observar o objeto para dar as respostas nos padrões linguísticos e comunicativos do cotidiano, sem recorrer à pseudo-linguagem, retomando, de fato, a comunicação. A leitura deixa de ser a decodificação mecânica para ser a busca de respostas significativas para as perguntas colocadas pelo adulto,

avanço importante, uma vez que se dá quanto ao aspecto que é a essência da leitura: o significado. O processo de compreensão já foi, então, detonado: as crianças conseguiram se libertar do padrão escolar e retomam agora seu desenvolvimento de leitura. A definição dessa trajetória parece consequente da não participação das crianças em leituras mediadas pelo adulto, no período pré-escolar: na ausência de uma concepção de texto como objeto significativo, elas tentam realizar a tarefa de responder perguntas conforme a proposta do adulto.

Posteriormente, o conhecimento estratégico adquirido na interação, passa a ser utilizado na leitura individual. Inicia-se, então, a construção individual de sentido. Num primeiro momento, revela-se a percepção, pelas crianças, da palavra como índice de experiências e conhecimentos. Através do uso predominante de estratégias de processamento ascendente, elas fazem sentido de algumas partes do texto que lhes são relevantes. Têm, agora, o texto como fonte de significado - não mais um objeto sobre o qual se fala, mas um objeto linguístico que lhes fala - e fazem as primeiras relações entre a linguagem oral e a escrita, numa tentativa de estabelecimento de coerência local. A leitura vai além da interação: deixa de ser busca de respostas, para ser a busca do significado contido no texto. O limitado contato com o texto escrito parece impedi-las de ver o significado não restrito aos limites do texto, mas referindo um mundo que se relaciona com seu próprio mundo.

Um segundo momento caracteriza-se pela percepção dos efeitos facilitadores do uso da memória na leitura, em tentativas de estabelecimento de coerência global e, conseqüentemente, pelo uso preferencial de estratégias de processamento descendente: a partir de poucas palavras do texto, as crianças mobilizam redes de conhecimentos previamente adquiridos com os quais constroem um sentido para o texto. Este é visto como um elemento significativo que deve ser interpretado segundo uma perspectiva determinada pelo conhecimento prévio do leitor. As tentativas de fazer sentido de cada porção do texto são substituídas por formulações de hipótese

sobre o seu conteúdo, com a utilização do conhecimento prévio. Entretanto, como, neste momento, o texto ainda não é visto como produção de um autor, não há tentativa, por parte das crianças, de identificar a perspectiva deste. Simultaneamente ao uso prioritário do conhecimento prévio, mobilizado pela percepção da palavra no todo, as crianças passam a observar as ilustrações e a utilizá-las como informação suporte para a compreensão. A leitura é vista, agora, como uma atribuição de sentido ao texto baseada, principalmente, no conhecimento prévio.

Num momento posterior, observa-se um maior equilíbrio estratégico, conseqüente de uma maior eficiência no processamento: as crianças buscam se apoiar tanto em informações textuais, como no seu conhecimento, para fazer sentido do texto. A princípio, a seleção das informações textuais a serem utilizadas na construção de sentido, assim como a interpretação a elas dada, não são reflexivas, isto é, não há um procedimento em que a própria interpretação é continuamente reavaliada. As crianças se apropriam do texto e nele efetuam transformações normatizadoras de maneira a tornar seu significado condizente com a expectativa que têm sobre seu conteúdo. A apropriação revela um conceito de texto como um objeto significativo, porém não visto como obra de seu criador, mas que, durante a leitura, passa a ser propriedade do leitor. Conseqüentemente, a leitura é vista não como interação autor-leitor via texto, mas como uma atribuição de sentido sem a reflexividade própria do leitor proficiente. A não consideração da existência de um autor talvez se justifique, em parte, pela pouca exposição das crianças à leitura de livros. Na oralidade, a criação de um texto é um esforço conjunto dos participantes; já na escrita existe uma unidade de significação construída pelo autor, que tem existência prévia ao processo de resignificação pela leitura.

Posteriormente, as crianças, com a ajuda do adulto, vão, progressivamente, se distanciando do texto e, diante de um conflito entre informações textuais e a interpretação com a qual estão compromissadas, buscam construir uma outra interpre-

tação que reflita a perspectiva do autor. Estabelece-se, assim, a interação autor-leitor. Entretanto, o processo de construção de uma interpretação alternativa, pela criança, difere daquele de construção da interpretação inicial. Para esta, tanto leitores inexperientes como proficientes partem de expressões que funcionam como índices em torno das quais vão construindo uma interpretação para o texto. Já o redirecionamento para uma outra interpretação, se para o leitor proficiente segue o mesmo processo de construção da interpretação inicial, para a criança leitora ainda inexperiente, se dá num trabalho de acréscimos parciais, quando vão alterando partes da interpretação original à medida que se deparam com informações conflitantes e só adotam uma nova interpretação depois de reconstruírem um número de partes suficiente para o estabelecimento desta. Esse processo, por não ser dirigido por uma proposição pré-estabelecida, permite a convivência com incoerências na construção da interpretação alternativa.

A interação autor-leitor é marcada, inicialmente, por uma construção mais referencial do conteúdo do texto, construção esta expandida, posteriormente, para incluir uma construção também avaliativa. Simultaneamente a esse avanço, detecta-se, também, o desenvolvimento, nas crianças, da habilidade de tornar a própria atividade de leitura em um objeto de reflexão, revelando-se nisso como leitoras proficientes: são capazes de falar sobre aspectos de seu processo de compreensão e de confrontar a leitura que fazem nos encontros com aquela exigida na escola. Esse grau maior de desenvolvimento de leitura alcançado pelas crianças as torna mais independentes do adulto mediador: elas já são capazes de, individualmente, fazer uma leitura crítica de textos compatíveis com seu conhecimento e sua experiência como leitoras. Podemos mesmo dizer que agora já sabem ler, e o fazem com prazer. Nesse momento, as crianças começam a interferir na prática de sala de aula, tentando retomar aí a comunicação, embora encontrem resistência por parte dos

professores. Como agora compreendem os textos escolares, elas rejeitam os exercícios mecânicos e constroem respostas significativas.

Esses marcos maiores na redefinição de texto e leitura pelas crianças indicam reentradas na zona de desenvolvimento proximal, reentradas estas que são muitas considerando-se o curto espaço de tempo em que ocorrem, e que devem ser contrapostas à incapacidade dos professores dessas crianças de criar, em sala de aula, a zona de desenvolvimento proximal.

Durante todo o período dos encontros, uma atitude do adulto foi a de partilhar temporariamente o conceito de leitura apresentado pelas crianças: qualquer leitura por elas produzida era aceita, ao mesmo tempo em que se buscava oferecer um trabalho que favorecesse a continuidade de seu desenvolvimento. Outra atitude do adulto, que prevaleceu durante todos os encontros, foi a de estimular sempre a participação das crianças, salientando os sucessos e ignorando muitas vezes os fracassos, e tentando adequar as atividades ao grau de desenvolvimento e interesse do grupo. Simultaneamente à aprendizagem das crianças, dá-se a aprendizagem do adulto. A compreensão do desenvolvimento das crianças leva o adulto a continuamente reavaliar e modificar sua prática a fim de adequá-la às novas situações, o que, por sua vez, influencia a aprendizagem das crianças. Assim, adulto e crianças aprendem simultaneamente e se influenciam reciprocamente.

O desenvolvimento dessas crianças, que em apenas nove meses de encontros semanais de atividades de leitura se tornaram leitoras, vem comprovar que a causa do fracasso escolar não está na criança, mas, sim, na escola. Embora tivessem tido pouca oportunidade de letramento no período pré-escolar e na primeira série, estas crianças demonstraram que, em situações propícias, podem ter um desenvolvimento de leitura eficaz e rápido.

4- A construção da leitura e a interação

A construção da leitura não pode ser vista independentemente da construção da interação na qual ela se deu: ambos os processos se influenciam mutuamente. Num primeiro momento, as crianças ativam o padrão escolar de interação (ou pseudo-interação) e, atribuindo ao adulto as características atribuídas, na escola, ao professor, vêem-no como uma autoridade inquestionável, o detentor do saber, cabendo a elas apenas cumprir suas determinações. Conseqüentemente, elas assumem um comportamento passivo: não falam entre si, não se voluntariam a responder perguntas, mesmo que estimuladas a isso, limitando-se a participar somente quando diretamente chamadas. Além disso, demonstram uma certa resistência à tarefa, oferecendo respostas breves ou negando-se a responder, sob a alegação de não serem capazes de fazê-lo. Esse comportamento, que resulta num grau muito baixo de intersubjetividade na interação, predomina desde os primeiros encontros até o período em que, atribuindo significado às perguntas do adulto, começam a retomar a comunicação interrompida.

Um segundo momento registra o abandono dos padrões escolares de interação. À medida que as crianças começam a construir algum significado textual sem a ajuda do adulto, elas vão deixando de resistir às tarefas e vão se envolvendo mais nas atividades em grupo. Essa mudança de atitude é conseqüente de uma redefinição da situação de interação. As crianças já tiveram oportunidade de perceber que a situação dos encontros se diferencia em muito daquela da escola: nestes, seus interesses e opiniões são respeitados e valorizados ao mesmo tempo que servem de feedback para as ações do adulto. Cria-se, assim, uma dependência e um compromisso mútuos que geram a confiança e o respeito mútuos. Além disso, o sucesso experimentado pelas crianças e a simetria temporária na definição de leitura, construída pelo adulto, levam a uma participação maior das crianças nas atividades.

Esses fatores contribuem para a criação de uma situação de interação afetivamente propícia. Por outro lado, nessa ocasião as crianças já demonstram ter construído um fator de valoração para a aprendizagem da leitura que tem, agora, um sentido para elas. Elas iniciam uma participação voluntária, ocupando espaços até então exclusivos do adulto na direção da discussão, avaliação e discussão das respostas e definição dos tópicos. Constituem-se, assim, membros participantes de um trabalho colaborativo. Nesse momento, o grau de intersubjetividade alcançado na interação já é bem maior.

Num momento posterior, as crianças, além de colaborarem nas discussões e no encaminhamento dos encontros, começam a se constituírem como mediadoras da compreensão, em substituição ao adulto. Na avaliação de respostas de colegas, elas, que só se manifestavam quando estavam seguras de que eles haviam cometido um erro, agora assumem a mediação para chegar à compreensão do texto - não apenas para corrigir respostas que consideram erradas, mas, também, para conduzir a busca da resposta correta a que ainda não chegaram -, só recorrendo ao adulto quando essa busca é infrutífera. Esse novo comportamento surge quando elas, com a ajuda do adulto, já conseguem entender a perspectiva do autor. Passam, então, a tentar um trabalho mais independente, tendo o adulto como um mediador disponível para as ocasiões de necessidade.

O conceito de Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal se revelou importante durante todo o desenvolver deste trabalho: na avaliação inicial das crianças quando buscávamos conhecer suas habilidades de leitura independente e de leitura apoiada pelo adulto; durante os encontros, na definição da qualidade e quantidade de suporte necessário para que as crianças realizassem a tarefa; na identificação da trajetória de desenvolvimento de leitura das crianças e da consequente definição do trabalho com ela condizente.

Os pré-requisitos para que a interação propicie a aprendizagem, apresentados pelos neovygotksianos, se confirmaram como tal, assim como se confirmou a necessidade, por nós proposta, de a criança construir um fator de valoração que a faça considerar que vale a pena envolver-se na interação.

5- Elementos para uma teoria de leitura

A caracterização dos componentes do modelo estratégico de compreensão do discurso, de van Dijk e Kintsch, foi bastante útil durante o período dos encontros, pois ela nos serviu de subsídio teórico para verificarmos que estratégias estavam sendo utilizadas pelas crianças, que informações estavam sendo usadas e que representação mental estava sendo construída. Esses dados nos permitiram perceber as características do desenvolvimento do processo de leitura das crianças e planejar um trabalho que permitisse a sua continuidade. Entretanto, algumas características do modelo restringiram seu uso. Os trabalhos sobre leitura, sejam eles modelos, como os de van Dijk e Kintsch, ou estudos longitudinais sobre o desenvolvimento do processo em crianças, focalizam, em detrimento de outros fatores, o aspecto cognitivo do processo de compreensão do texto escrito. Por isso, a maioria das propostas para aplicação, que emergem desses trabalhos, são propostas que enfatizam o desenvolvimento de um determinado fator cognitivo essencial para o desenvolvimento global do leitor, como por exemplo, a habilidade de fazer inferências, a habilidade precoce de decodificação, etc.

Entretanto, nossos dados mostram que é a linguagem que nos proporciona o marco referencial para melhor entender e integrar esses fatores. Essa perspectiva permite não apenas a integração desses processos cognitivos que acompanham o desenvolvimento do leitor, mas, também, o entendimento dos mesmos, pois eles se constituem e são constituídos na própria linguagem. Nessa perspectiva, ao contrário

de modelos que, por minimizarem a função da palavra, multiplicam os níveis de análise, a palavra retoma seu lugar como peça fundamental no processo de construção de sentido. Considerando o aspecto estratégico, por exemplo, aspecto este incorporado por todos os modelos recentes de leitura, nosso enfoque permite perceber a emergência, o funcionamento e as transformações das estratégias, mais claramente do que enfoques que se propõem a analisar diretamente o funcionamento de uma estratégia específica, mediante tarefas especialmente preparadas para isso. Além disso, essa perspectiva, por estar apoiada no processo de construção de sentido que é próprio da linguagem, contribui para uma caracterização global do processo de leitura, caracterização esta ausente nos enfoques cognitivos. Em vista disto, a maior contribuição deste trabalho é o olhar do linguista aplicado sobre o processo de leitura. Assim, nossa análise, que tem a linguagem como princípio unificador, contribui para um melhor entendimento do desenvolvimento do processo de leitura de crianças de periferia, trazendo, também, dados relevantes para a teoria da leitura.

Notas

1 - A intersubjetividade é tratada, na literatura, tanto como um dos fatores interdependentes que determinam o sucesso da interação, como, também, como o fator principal, mais abrangente, cuja realidade dependeria da presença de todos os demais fatores.

2 - A concepção da escrita das crianças ao chegarem à escola não estava disponível. Entretanto, os dados obtidos sobre a história de letramento dessas crianças e sobre a comunidade em que vivem, que revelam uma total ausência de eventos de letramento, nos levam a inferir uma concepção da escrita como algo próprio da escola, desvinculado do cotidiano.

3 - A prática parece ser comum entre professoras alfabetizadoras (Cf. Kleiman,1992).

4 - Estudos etnográficos recentes mostram que a criança recebe atenção constante dos adultos devido aos diversos padrões de engajamento de atenção simultânea (Mistry et al.,1992). Entretanto, esse tipo de observação e estudo não foi realizado, dados os objetivos deste trabalho. A importância de tais estudos para a criação de uma escola acolhedora para as crianças é indiscutível.

5 - Cf. Goodman (1976) que descreve um tipo de erro que envolve o significado.

6 - Talvez as partes correspondam foneticamente a alguma unidade como "jato" ou "fatia" de processamento. Tal análise, porém, foge aos objetivos deste trabalho.

7 - A princípio vimos a possibilidade de Fernanda ter, de fato, associado o cansaço à construção do acampamento, porém, na verificação posterior com ela, ficou claro que, apesar de saber o que é um acampamento, ela não havia associado esse significado à palavra, a qual afirmava desconhecer.

8 - Essas características de Fernanda contribuíram para que tivéssemos acesso maior e melhor ao processo de leitura, uma vez que suas tentativas de realizar a tarefa revelavam suas hipóteses e estratégias, como mostra sua alta presença nos exemplos que usamos. Já Vagner, como se manifesta somente quando está seguro do acerto, tende a revelar, predominantemente, seu desenvolvimento real.

9 - Nessa ocasião, reintroduzíamos um texto utilizado num dos primeiros encontros, quando sua compreensão foi praticamente nula, apesar da ajuda do adulto. Com isso, buscávamos a oportunidade de apontar às crianças seus progressos.

10 - A análise dessas diferenças foge ao escopo deste trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- AU, K.H. e MASON, J.M. (1981) Social organizational factors in learning to read: the balance of rights hypothesis. *Reading Research Quarterly*, 17: 115-152.
- BAUMAN, B. (1980) *Super Reader*. Briarcliff Manor, NY: Scarborough House.
- BECK, I.L. (1973) *A Longitudinal Study of the Reading Achievement Effects of Formal Reading Instruction in the Kindergarten: a Summative and Formative Evaluation*. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- BROWN, A. (1980) Metacognitive development and reading. In R.J.Spiro, B.C.Bruce e W.F. Brewer (Orgs.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. New Jersey: Erlbaum.
- BRUNER, J.S. (1976) Early social interaction and language acquisition. In H.R. Schaffer (Ed.) *Studies in Mother-Infant Interaction*. London: Academic Press.
- BRUNER, J.S. (1985) Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In J.V. Wertsch (Ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- BULLOWA, M. (Ed.) (1979) *Before Speech. The Beginning of Interpersonal Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BURTON, D. (1976) I think they know that: aspects of English Language work in primary classrooms. *Nottingham Linguistic Circular*, 5, 1: 22-34.
- CAZDEN, C.B. (1988) *Classroom Discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- CHAMBERS, A. (1977) The reader in the book: notes from work in progress. *Signal*, 23: 64-87.
- CICOUREL, A.V. (1974) *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction*. New York: The Free Press.
- CLARK, M. (1976) *Young Fluent Readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- COCHRAN-SMITH, M. (1984) *The Making of a Reader*. Norwood, NJ: Ablex.
- CULLINAN, B.E. (Ed.) (1987) *Children's Literature in the Reading Program*. Newark, DE: International Reading Association.
- DALE, P.S. e INGRAM, D. (Eds.) (1981) *Child Language-an International Perspective*. Baltimore: University Park Press.

- DASCAL, M. (1981) Strategies of understanding. In H. Parret e J. Bouveresse (Eds.) *Meaning and Understanding*. New York: Gruyter.
- DeLOACHE, J. e DeMENDOZA, O. (1986) *Joint Picturebook Reading of Children*. Urbana: University of Illinois.
- vAN DIJK, T.A. (1972) *Some Aspects of Text Grammars*. The Hague: Mouton.
- vAN DIJK, T.A. (1977) *Text and Context*. London: Longman.
- vAN DIJK, T.A. e KINTSCH, W. (1978) Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. In W.U. Dressler (Ed.) *Current Trends in Text Linguistics*. New York: de Gruyter.
- vAN DIJK, T.A. e KINTSCH, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- DILLON, J. (1982) Cognitive correspondence between question/statement and response. *American Educational Research Journal*, 19, 4: 540-551.
- DOAKE, D. (1986) Learning to read: it starts in the home. In D.Tovey e J. Kerber (Eds.) *Roles in Literacy Learning: a New Perspective*. Newark, DE: International Reading Association.
- DOBSON, L. (1988) Connections in learning to write and read: a study of children's development through kindergarten and grade one. (*Technical Report no. 418*) Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- DURKIN, D. (1966) *Children who Read Early*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- DURKIN, D. (1970) A language arts program for pre-first grade children: two-year achievement report. *Reading Research Quarterly*, 5: 534-565.
- DURKIN, D. (1974-75) A six-year study of children who learned to read in school at the age of four. *Reading Research Quarterly*, 1: 9-61.
- EDWARDS, A.D. e WESTGATE, D.P.G. (1987) *Investigating Classroom Talk*. London: Falmer Press.
- ELLIOT, A.J. (1981) *A Linguagem da Criança*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ERIKSON, F. (1987) Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Antropology and Education Quarterly*, 18: 335-356.
- ERLICH, K. (1986) Discurso escolar: diálogo?. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, XXI: 155-172. UNICAMP.

- FERREIRO, E. (1987) Os processos construtivos da apropriação da escrita. In E. Ferrero e M.G. Palacio (Eds) *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, E. (Ed.) (1991) *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez Editora.
- FREDERIKSEN, J.R. (1981) Sources of process interaction in reading. In A. Lesgold e C. Perfetti (Eds.) *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FREIRE, P. (1979) *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, L.B. de L. (1989) *A Produção da Ignorância na Escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- GEE, J.P. (1990) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: The Falmer Press.
- GIBSON, E. e LEVIN, H. (1975) *The Psychology of Reading*. Cambridge, MASS: The MIT Press.
- GOODMAN, K.S. (1976) Reading: a psycholinguistic guessing game. In H. Singer and R.B. Ruddell (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DEL: International Reading Association.
- GOODMAN, Y.M. e BURKE, C. (1980) *Reading Strategies: Focus on Comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GREER, E.A. e MASON, J.M. (1988) Effects of home literacy on children's recall. (*Technical Report no.420*) Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- GREWENDORF, G. (1983) What answers can be given. In F. Kiefer (Ed.) *Questions and Answers*. Dordrecht, Holland: Reidel Publishing Co.
- GRICE, H.P. (1975) Logic and conversation. In P. Cole e J.L. Morgan (Eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- HEATH, S.B. (1980) The functions and uses of literacy. *Journal of Communication*, 30: 123-33.
- HEATH, S.B. (1982) What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, II: 49-76.
- HEATH, S.B. (1983) *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- HUBLEY, P. e TREVARTHEN, C. (1979) Sharing a task in infancy. In I.C. Uzgiris (Ed.) *Social Interaction and Communication during Infancy*. New Directions for Child Development, 4: 47-80.
- HUEY, E.B. (1902) *The Psychology and Pedagogy of Reading*. New York: MacMillan.
- HUMPHREYS, L. e DAVIES, T.C. (1983) Anticipation of gains in reading comprehension and listening. (*Technical Report No. 282*) Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

- HUNDEIDE, K. (1985) The tacit background of children's judgments. In J.V. Wertsch *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- HYMES, D.H. (1973) On the origins and foundations of inequality among speakers. In E. Haugen e M. Bloomfield (Eds.) *Language as a Human Problem*. New York: Norton.
- JUEL, C. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80: 437-447.
- JUNEFELT, K. (1990) The zone of proximal development and communicative development. *Nordic Journal of Linguistics*, 13, 2: 135-148.
- JUST, M.A. e CARPENTER, P.A. (1980) A theory of reading : from eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 4: 329-354.
- KATO, M. (1983) Processos de decodificação: a integração do velho com o novo em literatura. *Anais do I Encontro Nacional de Redação-Leitura no Terceiro Grau*, PUC-SP, 33-42.
- KATO, M. (1985) *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- KINTSCH, W. (1970) Models for free recall and recognition. In D. Norman (Ed.) *Models of Human Memory*. New York: Academic Press.
- KINTSCH, W. (1972) Notes on the structure of semantic memory. In E. Tulving e W. Donaldson (Eds) *Organization of Memory*. New York: Academic Press.
- KINTSCH, W. (1974) *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KINTSCH, W. e VAN DIJK, T.A. (1975) Comment on se rapelle et on resúme des histoires. *Languages*, 40: 98-116.
- KINTSCH, W. e VAN DIJK, T.A. (1978) Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85: 363-394.
- KLEIMAN, A.B. (1983) Diagnóstico de dificuldades na leitura: uma proposta de instrumento. *Cadernos*, PUC-SP, 16: 34-50.
- KLEIMAN, A.B. (1992) Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions. *DELTA* 8, 2.
- KOLERS, P.A. (1975) Pattern analysing disability in poor readers. *Development Psychology*, 11: 282-290.
- LABOV, W. (1972) *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W., COHEN, P., ROBINS, C. e LEWIS, J. (1968) *A study of the non-standard English of Negro and Puerto Rican speakers in New York City* (vol.2). Office of Education, Washington, D.C.

LABOV, W. e WALETZKY, J. (1967) Narrative analysis: oral versions of personal experience. In J.Helm (Ed.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press.

LARTZ, M. e MASON, J. (1989) Jamie: one child's journey from oral to written language. (*Technical Report no.453*) Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

de LEMOS, C.T.G. (1984) Teorias da diferença e teoria do déficit: reflexões sobre programas de intervenções na pré-escola e na alfabetização. *Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*. Brasília: INEP/MEC.

LESGOLD, A., RESNICK, L.B. e HAMMOND, K. (1984) *Learning to Read: a Longitudinal Study of Work Skill Development in Two Curricula*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center.

LIEBLING, C.R. (1989) Children's comprehension of inside view and character plans in fiction: a pilot investigation. (*Technical Report no.459*) Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

MASON, J., McCORMICK, C. e BHAVNAGRI, N. (1986) How are you going to help me learn? Lesson negotiations between a teacher and preeschool children. In D. Yaden e S. Templeton (Eds.) *Metalinguistic Awareness and Beginning Literacy: Conceptualizing What it Means to Read and Write*. Portsmouth, NH: Heinemann.

McCORMICK, C. e MASON, J. (1989) Fostering reading for Head Start children with little books. In J. Allen e J. Mason (Eds.) *Risk Makers, Risk Takers, Risk Breakers: Reducing the Risks for Young Learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.

McKEE, P., BRZEINSKI, J.E. e HARRISON, M.L. (1966). *The Effectiveness of Teaching Reading in Kindergarten*. Denver: Denver Public Schools and Colorado State Department of Education.

MEHAN, H. (1979) What time is it, Denise? Asking known information questions in classroom practice. *Theory into Practice*, 18, 4: 285-294.

MEYER, L.A., HASTINGS, C.N., WARDROP, J.L. e LINN, R.L. (1989) How entering ability and instructional settings mediate kindergartners' reading performance. (*Technical Report no.466*). Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

MEYER, L.A., WARDROP, J.L. e HASTINGS C.N. (1990) The development of reading ability in first and second grade. (*Technical Report no.516*) Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

MISTRY, J., ROGOFF, B., MOSIER, C. e GONCU, A. (1992) *Cultural variation in adult-child communication depending on the purpose and child-focusedness of the activity*. Simpósio apresentado na I Conference for Socio-Cultural Research, Madrid, Espanha.

NINIO, A e BRUNER, J. (1978) The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5: 5-15.

- PATTO, M.H.S. (1990) *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- PERFETTI, C.A. e ROTH, S. (1981) Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. In A. Lesgold e C. Perfetti (Eds.) *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- PERRONI, M.C. (1983) *Desenvolvimento do discurso narrativo*. Tese de Doutorado. UNICAMP.
- PETERSON, C. e McCABE, A. (1983) *Developmental Psycholinguistics*. New York: Plenum Press.
- ROMMETVEIT, R. (1985) Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. In J.V. Wertsch (Ed.) *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- SABINSON, M.L.T.M. (1987) Reflexões sobre a psicogênese da leitura. *Estudos Linguísticos XIV: Anais de Seminários do GEL*. UNICAMP.
- SABINSON, M.L.T.M. (1989) Os papéis da interação e do interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança. Trabalho apresentado no II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.
- SABINSON, M.L.T.M. (1990a) Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. Trabalho apresentado no Primeiro Simpósio de Neuropsicologia de Campinas.
- SABINSON, M.L.T.M. (1990b) Para que serve a escrita quando você ainda não sabe ler/escrever?. *Leitura: Teoria e Prática*. Ano 9, No. 16. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- SHARE, D.L., JORM, A.F., MACLEAN, R. MATTHEWS, R. (1984) Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76: 1309-1324.
- SIGNORINI, I. (1992) Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. UNICAMP (inédito).
- DA SILVA, I.D. (1985) *O Burrinho Alpinista* (2o. livro). Belo Horizonte: Ed. Vigília.
- SINCLAIR, J. e COULTHARD, M. (1975) *Towards an Analysis of Disc Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- SMITH, F. (Org.) (1973) *Psycholinguistics and Reading*. New York: Rinehart and Winston.
- SNOW, C.E. (1983) Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53: 165-189.
- SNOW, C.E. e FERGUSON, C.A. (Eds.) (1979) *Talking to Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

SNOW, C.E. e NINIO, A. (1986). The contribution of reading books with children to their linguistic and cognitive development. In W. Teale e E. Sulzby (Eds.) *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.

SOARES, M. (1986) *Linguagem e Escola: uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática.(3a. ed.)

SPIRO, R.J., BRUCE, B.C. e BREWER, W.F. (Orgs.) (1980) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. NJ: Erlbaum.

STANOVICH, K.E. e WEST, R.F. (1981) The effect of sentence context on ongoing word recognition : tests of a two-process theory. *Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance*, 7: 658-672.

STEVENSON, H.W., PARKER, T., WILKINSON, A., HEGION, A., e FISH, E. (1976) Longitudinal study of individual differences in cognitive development and scholastic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68: 377-400.

SULZBY, E. (1986) Writing and reading: signs of oral and written language organization in the young child. In W. Teale e E. Sulzby (Eds) *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.

TANNEN, D. (1982) Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58: 1-21.

TEALE, W.H. (1986) The beginnings of reading and writing: written language development during the preschool and kindergarten years. In M. Sampson (Ed.), *The Pursuit of Literacy: Early Reading and Writing*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

TERZI, S.B. (1990) A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 16: 115-125. UNICAMP.

TREVARTHEN, C. (1977) Descriptive analyses of infant communicative behavior. In H.R. Schaffer (Ed.) *Studies in Mother-Infant Interaction*. London: Academic Press.

TREVARTHEN, C. e HUBLEY, P (1978) Secondary intersubjectivity: confidence, confiding, and acts of meaning in the first year. In A.Lock (Ed.) *Action, Gesture, and Symbol*. London: Academic Press.

TULVING, E. e GOLD, C. (1963) Stimulus information as determinants of tachistoscopic recognition of words. *Journal of Experimental Psychology*, 66: 319-327.

VYGOTSKY, L.S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MASS: MIT Press.

VYGOTSKY, L.S. (1978) *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Eds.: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, e E. Souberman. Cambridge, MASS: Harvard University Press.

VYGOTSKY, L.S. (1981) The genesis of higher mental functions. In J.V. Wertsch (Ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.

WELLS, G. (1985) Preschool literacy-related activities and success in school. In D. Olson, N. Torrance, e A. Hildyard (Eds.) *Literacy, Language, and Learning: the Nature and Consequences of Reading and Writing*. New York: Cambridge University Press.

WELLS, G. (1986) *The Meaning Makers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

WERTSCH, J.V. (1979) From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22: 1-22.

WERTSCH, J.V. (1984) The zone of proximal development: some conceptual issues. In B. Rogoff e J.V. Wertsch (Eds.) *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development"*. New Directions for Child Development, no.23. San Francisco: Jossey-Bass.

WERTSCH, J.V. (Ed.) (1985) *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press.

WITTRICK, M.C., MARKS, C. e DOCTOROW, M. (1975) Reading as a generative process. *Journal of Educational Psychology*, 67: 484-489.

WOOD, D., BRUNER, J.S. e ROSS, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66: 181-191.

YOUNG, R. (1984) Teaching equals indoctrination: the dominant epistemic practices of our schools. *British Journal of Educational Studies*, 32, 3: 220-238.