

O que mostram os textos infantis sobre o processo de aquisição da linguagem escrita. Uma reflexão sobre linguagem, cognição e cultura

Marliza Bodê de Moraes e Raquel Marques Villardi*



Para tecer uma reflexão sobre os limites e possibilidades da escola, tomamos como eixo a linguagem, enquanto domínio que se constitui culturalmente, pois acreditamos que este seja o elo de ligação entre o sujeito no âmbito individual e no coletivo, caracterizando-se como “nossa ferramenta mais poderosa para organização de experiência e, de fato, para constituir ‘realidades’” (Bruner, 1998:8), podendo, deste modo, constituir-se num elemento que possibilite superar os processos de exclusão no cotidiano escolar.

Trazemos conosco, nesta reflexão, as contribuições de Jerome Bruner que, em recentes investigações acerca da cognição humana, pontuou questões fundamentais sobre a relação entre linguagem, cultura e educação.

Ele postulou a existência de duas modalidades de pensamento – o narrativo e o lógico-científico ou pragmático – caracterizando-os como dois modos distintos, embora complementares, de funcionamento cognitivo. São modalidades de pensamento irreduzíveis uma a outra, pois funcionam de maneiras diferentes, fornecendo diferentes modos de construção da realidade e de constituição de significado. “Uma boa história e um argumento bem formado são tipos naturais diferentes [...], [pois] os argumentos convencem alguém de sua veracidade, as histórias de sua semelhança com a vida” (Idem, p. 13).

O modo lógico-científico, através da categorização ou da utilização de conceitos e de relações que estabelecem as categorias, busca explicar, descrever ou justificar sua veracidade, construindo

* UERJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

argumentos para este fim. O modo narrativo diz respeito às ações e intenções humanas e às vicissitudes e conseqüências que surgem em sua trajetória. O primeiro ocupa-se de causas gerais, transcendendo situações particulares e leva à busca de verdades universais, enquanto o segundo concentra-se em condições particulares. "O modo narrativo concretiza-se no relato, onde a verdade encontra-se na possibilidade de estabelecer aproximações com o mundo conhecido do destinatário e não na possibilidade de sua verificação" (Vóvio, 1997).

Partindo da perspectiva de Bruner, não podemos deixar de mencionar também que estas modalidades de funcionamento cognitivo estão diretamente relacionadas às estruturas sociais onde os indivíduos se encontram e ao modo como se organiza sua cultura.

Partilhamos com Bruner a idéia de que, ao ignorar um modo em detrimento do outro, deixamos de captar a rica diversidade do pensamento. Neste sentido temos a certeza de que a escola deva promover o desenvolvimento do pensamento lógico-científico como mais um e não como único, para que não corra o risco de desenvolver práticas excludentes, sobretudo para aqueles que, fora da escola, não se utilizam desta modalidade de pensamento.

Embora o modo lógico-científico não constitua a maior parte dos atos comunicativos humanos, é, no entanto, o modo privilegiado e sob o qual se estrutura a maioria das atividades no interior da escola.

Acreditamos, porém, que a escola só poderá promover o desenvolvimento deste modo de pensamento, na medida em que o torne um fato cultural que possa ser compartilhado, pois entendemos que seu desenvolvimento pressupõe interação social, já que, é construído na interação do homem com a cultura.

Nesta perspectiva, o pensamento lógico-científico deve constituir-se, tendo em vista o seu desenvolvimento, como mais uma possibilidade de construção de significados pelos sujeitos, visto que a "linguagem não apenas transmite, ela cria ou constitui conhecimento ou 'realidade'. Parte dessa realidade é a atitude que a linguagem implica em relação ao conhecimento e à reflexão. A linguagem da educação é a linguagem de criação de cultura, não apenas de consumo ou aquisição de conhecimento" (Bruner, 1998, p. 139).

Numa sociedade onde a língua escrita possui uma multiplicidade de usos e funções que determinaram o surgimento de uma diversidade de modos discursivos, não é suficiente promover uma alfabetização que se limite à possibilidade de compreensão do sistema de representação alfabético. Para este contexto, não basta que

o indivíduo se aproprie dos rudimentos da alfabetização. Antes de mais nada, é necessário que tenha a possibilidade de fazer uso da leitura e da escrita enquanto práticas sociais.

Na concepção de Tolchinsky, a escrita tem uma longa história social, que lhe garantiu o uso em múltiplas circunstâncias sociais e esta multiplicidade de usos fez com que certas expressões fossem reconhecidas como pertencentes ao domínio da escrita. Por conseguinte, oral e escrito não se referem mais que à substância na qual os diversos modos discursivos se expressam.

"Existem tantos caso híbridos – expressões da fala cotidiana que são escritas ou discursos cuidadosamente planejados que são ditos – que a oposição tradicional, a que geralmente considera 'o oral' em contraposição a 'o escrito', em geral não servem mais. Servia quando a escrita era utilizada por grupos sociais definidos ou em circunstâncias muito limitadas, mas atualmente, como seu uso se popularizou e as circunstâncias de uso diversificaram-se, o escrito engloba, uma enorme variedade de modos discursivos, uma enorme variedade de tipos de texto" (Tolchinsky, 1995, p. 68).

A partir destas considerações, podemos afirmar que a escrita só tem sentido se dotada de uma função social, se construída enquanto possibilidade comunicativa.

Se entendemos que o alargamento do domínio da língua escrita pressupõe o domínio dos mais diversos modos discursivos, podemos dizer que sua apropriação implica utilização tanto do pensamento narrativo quanto do lógico-científico. Assim, utilizamos diferentes modalidades de pensamento quando, por exemplo, precisamos compreender ou produzir um conto ou um texto científico.

A língua escrita em sua diversidade encontra-se veiculada em diferentes tipos de texto e, uma vez que os textos possuem uma ampla variedade de propósitos, podemos afirmar que "diferentes propósitos originam diferentes tipos de texto, que requerem por sua vez diferentes modos de compreensão" (Wells, 1990).

Para apropriar-se dos diferentes modos discursivos pertinentes aos diferentes tipos de texto é necessário, antes de mais nada, ter a possibilidade de interagir com estes diferentes textos que circulam no contexto social. Quando a escola propõe aos alunos a escrita destituída de seus usos e funções através de "textos" adaptados exclusivamente para o uso escolar, dificulta o desenvolvimento das diferentes modalidades de pensamento, por não se constituírem uma possibilidade de construção de significados.

Tendo esta reflexão como referência, buscamos investigar de que modo a intervenção pedagógica implementada na Escola do CAC (Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti), localizada na periferia do Rio de Janeiro, influenciou no processo de aquisição da língua escrita por crianças da comunidade local, cujo acesso a escrita em seu cotidiano é muito restrito.

Assim, cabe apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam as atividades de promoção do aprendizado da língua escrita nesta escola. Tais pressupostos afirmam que a escrita deva ser utilizada na escola como objeto de uso sócio-cultural e que as crianças devam ser tratadas como leitoras e escritoras, isto é, devam fazer uso desta linguagem na condição de leitores e de escritores.

Desde que ingressam na Escola do CAC (e na maioria das vezes só neste espaço), as crianças têm a oportunidade de envolverem-se em situações de leitura com os mais diversos propósitos. Lêem uma receita para fazer um bolo, lêem a regra de um jogo para saber jogar, lêem para obter informações sobre algum assunto do interesse do grupo ou de algum assunto que estejam estudando e lêem, principalmente por prazer.

As rodas de leitura, por exemplo, fazem parte da rotina da sala de aula, onde as crianças lêem histórias, poesias, parlendas, entre outros textos. Além disso, as crianças têm à sua disposição a biblioteca da sala de aula e a biblioteca do CAC (um espaço aberto à comunidade). Desde que iniciam a escolaridade (com 3-4 anos), as crianças têm acesso a este espaço, o que é para elas motivo de muito orgulho. Tornam-se sócias-leitoras, adquirem uma carteirinha e assinam um livro de presença sempre que freqüentam o espaço. É interessante observar a autonomia e a intimidade destes "pequenos leitores" com este espaço. Conhecem o acervo e cumprem com muito gosto as regras estabelecidas para o empréstimo. Muitas vezes, voltam à biblioteca fora do horário de aula, acompanhados pelos pais, pelos irmãos mais velhos e por amigos que são levados por eles à biblioteca para tornarem-se também sócios-leitores, outro motivo de orgulho.

Em nossa pesquisa, estamos analisando textos produzidos por crianças que, entre 93 e 96, cursaram de 1ª a 4ª série. Aqui, especificamente, nos deteremos na parte central desta amostra, ou seja, nos textos produzidos enquanto cursavam a 2ª e a 3ª séries.

Dentre os vários textos analisados, escolhemos um que consideramos exemplar, embora produzido no início da 2ª série.

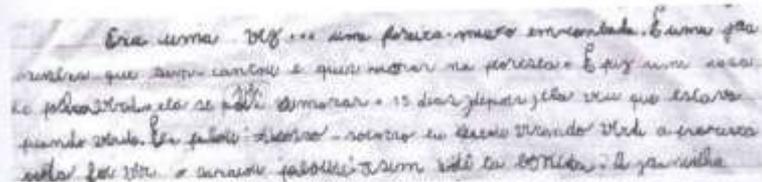
No relatório em que eu registrava as atividades desenvolvidas, naquela altura, assim descrevi a forma como, no final do ano anterior, combinamos desenvolver nosso trabalho.

"Em nossas rodas de leitura de histórias, conversávamos sobre as características do livro (capa, ilustração), sobre o autor. Paralelamente à leitura de histórias, havia os momentos de criação de nossas próprias histórias, onde, na maioria das vezes eu era a escriba do grupo. Quando propunha produções coletivas, tinha como objetivos: possibilitar o contato com a escrita convencional, permitir que trocassem informações sobre o que e como se vai escrever e ajudá-los a organizar seus primeiros textos.

Reescrevemos algumas histórias e escrevemos tantas outras. Ao final do ano sugeri ao grupo a confecção de um livro de histórias da turma. Conversamos sobre como seria a atividade e combinamos que, desta vez, não iriam escrever uma história de outro autor, mas que seriam os próprios autores, assim como Perrault, Ziraldo, Eva Furnari; e que as histórias escritas por eles fariam parte do livro que pretendíamos 'publicar' (projeto para ano seguinte - 2ª série)

A possibilidade de escrever um livro foi um estímulo. Pude perceber que, para nossas crianças, o enunciado tradicional 'faça uma redação' não tem nenhum significado, pois sabem que estes textos têm como portador o livro, portanto só neste contexto e com esta função, é preciso e possível escrever histórias." (Trecho do diário de classe - 1ª série - 1993 - Escola do CAC).

Na 2ª série demos continuidade ao projeto de escrever histórias para publicar um livro e neste contexto foi produzido o texto de onde retiramos o seguinte fragmento:



Era uma vez... uma floreira muito emcantada. E uma joaninha que sim cantou e quis morar na floresta. E fez uma casa de folha verde. Ela se pois a morar. 15 dias depois, ela viu que estava ficando verde. Ela falou: - socorro - socorro eu estou virando verde a floresta toda foi ver o caracou falou: - assim você ta bonita. [...]

Era uma vez... uma floreira muito emcantada. E uma joaninha que sim cantou e quis morar na floresta. E fez uma casa de folha verde. ela se pois a morar. 15 dias depois, ela viu que estava ficando verde. Ela falou: - socorro - socorro eu estou virando verde a floresta toda foi ver o caracou falou: - assim você ta bonita. [...]

Daniele, 8 anos

Enquanto os alunos escreviam suas histórias, eu os acompanhava, fazendo algumas observações e atendendo às suas solicitações. Foi em um desses momentos que Daniele aproximou-se e perguntou como poderia escrever "se pois". Perguntei o que queria

dizer e como não conseguiu explicar o que pretendia escrever, pedi que mostrasse seu texto e logo entendi o que queria dizer. (Ver fragmento de texto acima.)

A pergunta de Daniele mostra que ela lança mão de uma estrutura típica da variedade culta da língua, que estava incorporada a seu repertório, mesmo que não conhecesse exatamente seu significado. Certamente, ela incorporou tal estrutura a seu repertório pelo fato de ter tido muito contato com esta modalidade da língua, enquanto leitora, conhecimento que explicitou quando estava na condição de autora.

Nesta perspectiva apontamos a necessidade de as crianças fazerem uso dos textos na escola, colocando-se na condição de leitoras e escritoras, onde as estruturas lingüísticas neles presentes passam a ser utilizadas em contextos significativos. Ao interagir com os diferentes modos discursivos no contexto acima mencionado, estarão utilizando e desenvolvendo os diferentes modos de funcionamento cognitivo, sobretudo por se realizarem como atos de comunicação, constituídos como um fato cultural.

Assim, o processo de aquisição da língua escrita se faz numa perspectiva autoral, definindo-se como o princípio norteador do processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

- BRUNER, Jerome. Dois modos de pensamento. In: ——. *Realidade mental mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Cap. 3, p. 13-46.
- . A linguagem da educação. In: ——. *Realidade mental mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Cap. 9, p. 127-139.
- TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY LANDSMAN, Liliana. *Aprendizagem da linguagem escrita: processo evolutivo e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1995.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana. Lo práctico, lo científico y lo literário. Três componentes en la noción de "alfabetismo". In: *Comunicación, lenguaje y educación*. Universidad de Barcelona, 1990.
- VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.
- VÓVIO, Cláudia Lemos. Duas modalidades de pensamento: pensamento narrativo e pensamento lógico científico. In: OLIVEIRA, Marcos B.; OLIVEIRA, Marta K. (org.). *Investigações cognitivas: conceito, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Cap. 7, p. 115-142.
- WELLS, Gordon. Condições para uma alfabetização total. In: *Caderno de Pedagogia*, Barcelona, 1990.