

Jocy Mara Rezende Rolindo

Faculdade Anhanguera de Anápolis

joicymrr@uol.com.br

Francisco Edilson de Souza

Faculdade Anhanguera de Anápolis

edsouza71@hotmail.com

Anhanguera Educacional S.A.

Correspondência/Contato
Alameda Maria Tereza, 2000
Valinhos, São Paulo
CEP. 13.278-181
rc.ipade@unianhanguera.edu.br

Coordenação
Instituto de Pesquisas Aplicadas e
Desenvolvimento Educacional - IPADE

Artigo Original
Recebido em: 30/6/2008
Avaliado em: 5/8/2008

Publicação: 19 de novembro de 2008

LEITURA/ESCRITURA: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

RESUMO

Este artigo objetiva contribuir para uma reflexão sobre o processo de leitura e escrita, visto de uma forma indicotomizável. Para isso traz discussão sobre os sentidos produzidos pelos interlocutores através dos seus referenciais como sujeitos do processo de comunicação. O debate estende-se ao processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita, concluindo que estas atividades devem contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, educando-os para assumir uma atitude mais crítica e reflexiva. Busca também a contribuição de estudiosos que defendem a relação leitura/escrita e o desenvolvimento de processos cognitivos. A teoria discutida neste artigo vai ao encontro da tese que mostra a importância do aspecto social do processo de leitura e escrita para o desenvolvimento cognitivo.

Palavras-Chave: Leitura e escrita, produção de significado, desenvolvimento cognitivo.

ABSTRACT

This article aims to contribute to a reflection about the reading and written process, which can be seen in an 'undicotomy' way. Thus, we discuss about the meaning produced by the interlocutors (author and reader) through their referential view as the agents of the communication process. The discussion extends to the teaching and learning processes of reading and writing production, concluding that those activities must contribute to the cognitive development of the students, helping them to assume a more critical and reflective attitude. The discussion also brings the contribution of researches that treat about the relation between reading and writing and the development of cognitive processes. Finally, the theory discussed in this article comes to thesis that shows the importance of the social aspect of the reading and writing processes to the cognitive development.

Keywords: Reading and writing, meaning production, cognitive development.

1. LER, ESCREVER E PRODUZIR SIGNIFICADOS

“O homem é apenas metade de si mesmo; a outra metade é a sua expressão”.
(CÂMARA JR., 1999)

A Linguagem acompanha o homem em sua experiência de vida diária. Essa realidade traz-nos algumas reflexões inevitáveis, tais como: por que muitos educandos, mesmo concluindo a Educação Básica, ainda lêem de maneira deficiente, mal sabem escrever, quase nada conhecem da produção literária de seu país? Por que a língua portuguesa é, para eles, uma barreira que os impede de exercer plenamente seus direitos e suas potencialidades como usuários da língua? Por que no momento de “produzir textos” encontra tantas barreiras na produção de sentido?

Se a vida em sociedade exige uma prática constante da língua, se a língua é o veículo, por excelência, através da qual os homens expressam seus pensamentos e se comunicam, é bastante curioso reconhecer a deficiência da escola em ensinar língua materna. A partir dessas deficiências surgem perguntas como: Qual a abordagem da escola ao tratar o aspecto leitura e da escrita?

Parece ser consenso que a leitura melhora o desempenho oral e escrita enriquece o vocabulário, aumenta o nível de informação e conhecimentos gerais, desenvolve o senso crítico, desperta a curiosidade, a sensibilidade e o raciocínio. Todas essas vantagens são suficientes para que haja um maior esforço em fazer dos educandos leitores críticos e, conseqüentemente, a tornarem-se, cada vez mais, eficientes usuários da língua em seus aspectos oral e escrito.

Um aspecto importante na aula de leitura, segundo Rocha e Gurgel (2002), é o ato social da leitura. Para esses dois autores, ler envolve uma prática entre dois sujeitos, o leitor e autor, implicando uma interação, na qual o leitor passa a interpretar as ações do autor e reconstruir sentidos no texto através do conhecimento lingüístico, textual e de mundo. Enquanto lê, supõe-se que o indivíduo faça uso de estratégias cognitivas adquiridas na escola e por meio do professor, relacionando-os o seu conhecimento de mundo. Para esses estudiosos, compete ao professor ensinar essas estratégias e oferecer suporte para que o aluno/leitor possa ser capaz de fazer tomada de tarefa por si mesmo.

É preciso salientar aqui a importância da leitura do mundo uma vez que esta precede à leitura da palavra, como nos fala Paulo Freire. A significação de um texto não se encerra nele mesmo, mas somente se dá através de uma ação do leitor sobre ele, trazendo sua experiência, sua visão de mundo.

Essa visão de mundo vai refletir valores sociais. Para Soares (1988), na construção de sua visão de mundo, o leitor não pode ser entendido como alguém que se encontra sozinho. Enquanto lê, aspectos do seu social determinam a leitura e tornam elementos essenciais na constituição do significado. Há na relação de leitura, segundo Orlandi (1988), uma prática discursiva, na qual o leitor vai construindo sentidos com base na sua história enquanto interage com o texto. Espera-se que o leitor, no ato de ler e interagir com o texto, seja capaz de se identificar com o texto de modo que sujeitos (autor e leitor) produzam significação.

Nesse sentido, notamos, após anos de atuação em sala de aula, que o educando não atribui ou tem grande dificuldade em atribuir significados seus, de sua vivência ao texto. Tem grande dificuldade de relacionar a leitura como fator de crescimento em seus aspectos lingüísticos e “de conteúdo”, capaz de lhe dar novas significações e relacionando-a com sua vida.

A esse respeito Câmara Jr. ressalta uma circunstância essencial da linguagem: a de que pode ser falada ou escrita. De maneira geral podemos dizer que a primeira se comunica pelo ouvido, e a segunda pela visão. Ou em outros termos: na comunicação escrita, os sons que essencialmente constituem a linguagem humana passam a ser apenas evocados mentalmente por meio de símbolos gráficos (Câmara Jr., 1999).

Segundo Bakhtin:

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trate-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. A filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica. (BAKHTIN, 2002, p. 16).

Bakhtin (2002) ressalta a importância da palavra indissociada do social. A produção textual, concebida sob a ótica das teorias discursivo-interacionista da linguagem, simboliza uma atividade realizada por sujeitos sociais que na interação buscam a realização de algum fim. Dessa forma, de acordo com esse autor, a interação verbal entre interlocutores, viabilizada através da enunciação, representa o princípio fundador da linguagem e possui, fundamentalmente, caráter dialógico. Nessa perspectiva, toda enunciação é um diálogo e é o produto da interação de indivíduos socialmente organizados, seja ela um único ato de fala determinado por uma situação imediata ou um contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma comunidade lingüística. Assim, ocorre nessa interação o que Antunes (2003) chama de “ação

entre”, ou seja, o que um faz ou pensa depende o pensar e fazer do outro gerando uma relação na qual “a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro” (ANTUNES, 2003, p. 45).

As contribuições de Bakhtin (2000) estendem-se à compreensão do complexo sistema de signos: o texto. Este, por sua vez, constitui um enunciado e para isso requer dois fatores determinantes: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. As relações de sentido, logo, são estabelecidas no texto pela articulação de discursos da língua, os quais possuem um princípio dialógico inerente a si mesmos. Isso se deve, basicamente, a três ocorrências: a enunciação é determinada por uma orientação social; desde o início, é elaborada em função de outro, em consequência, visa à resposta, uma compreensão responsiva ativa e, por fim, relaciona-se com outros enunciados – é essencialmente polifônica¹. A idéia anterior nos remete a Soares (1988) que afirma que “o texto não preexiste à sua leitura e leitura não é aceitação passiva, mas uma construção ativa. É no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui”.

Câmara Júnior, no primeiro capítulo de sua obra *Manual de Expressão Oral e Escrita*, destaca a relação linguagem e pensamento, na construção de sentido:

Tem-se discutido muito sobre funções essenciais da linguagem humana e a hierarquia natural que há entre elas. É fácil observar, por exemplo, que é pela posse e pelo uso da linguagem, falando oralmente ao próximo ou mentalmente a nós mesmos, que conseguimos organizar o nosso pensamento e torná-lo articulado, concatenado e nítido; é assim que, nas crianças, a partir do momento em que, rigorosamente, adquirem o manejo da língua dos adultos e deixam para trás o balbúcio e a expressão fragmentada e difusa, surge um novo e repentino vigor de raciocínio, que não só decorre do desenvolvimento do cérebro, mas também da circunstância de que o indivíduo dispõe agora da língua materna, a serviço de todo o seu trabalho de atividade mental. Se se inicia e desenvolve o estudo metodológico dos caracteres e aplicações desse novo e preciso instrumento, vai, concomitantemente, aperfeiçoando-se a capacidade de pensar, da mesma sorte que se aperfeiçoa o operário com o domínio e o conhecimento seguro das ferramentas da sua profissão. E é este, e não o outro, antes de tudo, o essencial proveito de tal ensino (CÂMARA JR, 1999, p. 09).

Portanto, esses estudos apontam para a importância de se desenvolver a habilidade de produção de textos orais e escritos. Aqui, ainda cabe ressaltar outra importante abordagem de Câmara Júnior (1999) – A arte de escrever precisa assentar, analogicamente, numa atividade preliminar já radicada, que parte do ensino escolar e de um hábito de leitura inteligentemente conduzida. Logo, esse autor fala da importância das atividades de leitura e escritura embasadas na preparação, no domínio de um assunto.

De acordo com experiências advindas da prática pedagógica, constata-se que há uma crescente deficiência de habilidades de leitura e um afastamento do texto escri-

to. Contrariando, dessa forma, a expectativa da escola em formar alunos leitores críticos e, conseqüentemente, produtores de textos.

A definição do termo escritura, neste texto, foi feita tendo por base os estudos lingüísticos em Kato (2003) a partir da natureza da linguagem, a escrita relacionada à fala; da natureza dos atos e processos da leitura e da escritura e, por fim, dos fatores que concorrem para o sucesso ou insucesso nessa aprendizagem. Segundo Kato, a partir das experiências prévias do aluno com a linguagem, o professor poderá intervir com atividades bem planejadas para ajudar o aluno a completar as habilidades de leitura e escritura, fornecendo materiais cognitivamente acessíveis para o educando e, também, provê-lo com situações-problema que levem a ativar suas potencialidades metacognitivas².

Primeiramente, o processo de leitura é complexo e necessita que haja interação entre autor e leitor, no qual o autor constrói um texto e, portanto, propõe uma leitura através do quadro referencial selecionado, enquanto o leitor se situa no contexto, contesta e critica apoiado num processo seletivo que determina a depreensão da linha temática. Nessa relação, ambos vão compartilhando e produzindo e reconhecendo sentidos. Rocha e Gurgel (2002), inspirados nas idéias de Soares (1988), afirmam que leitura e produção textual devem ser compreendidas com um processo de natureza “não individual”. “É uma relação envolvendo uma interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: leitor e autor ocupam lugares numa determinada estrutura social, mediados pela enunciação.” (ROCHA; GURGEL, 2002, p. 18).

A integração das informações num significado único e abrangente e, uma reação inter-subjetiva entre as práticas de leitura e escritura geram uma redefinição dos objetivos que essas atividades devem ter e do lugar que devem ocupar no modelo de ensino que está sendo pensado no âmbito das atribuições escolares promotoras da educação. Desse modo, o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita poderá atender às exigências postas pela sociedade contemporânea e, contribuir para o exercício do desenvolvimento cognitivo do aluno, ajudando a formar sujeitos pensantes e críticos.

Entretanto, a leitura, a julgar pelos exercícios de compreensão e interpretação, fica reduzida, quase sem exceções, à manipulação mecanicista de seqüências discretas

¹ Polifonia determina que a qualidade de todo discurso envolve outro (s) discurso (s). Um enunciado conta com mais de uma voz. (In: O dizer e o dito. Campinas: Pontes, 1987).

² Segundo Sole (1998, p. 69) metacognição é a capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la - e que permitem controlar e regular a atuação inteligente.

de sentenças, não havendo preocupação pela apreensão do significado global do texto. Essa é uma atitude quase generalizada do educando frente à linguagem escrita. Pensando nisso, far-se-á necessário descrever os processos de significação, ressaltando que estes não são estáveis, imutáveis; demonstrando que, entre a produção e a leitura, o texto entra no circuito que as condições histórico-sociais imprimem, e que provocam processos de significação nem sempre previsíveis ainda que aceitáveis.

O conhecimento sobre um assunto torna-o mais simples, e o conhecimento sobre um evento torna-o familiar. Isso pode ser estendido ao gênero do texto: quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com textos narrativos, expositivos e descritivos, mais conhecidos será a estrutura desses e mais fácil à percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo e, como consequência disso, um bom redator de texto. Daí surge como objetivo específico verificar nas produções escritas dos alunos, o reflexo de leituras feitas anteriormente, já que escrever não pode ser uma viagem no escuro. Espera-se uma leitura permita conhecer a historicidade e visão de mundo social do autor, como também relacioná-la com o histórico social do leitor, não excluindo novas descobertas e/ou conhecimentos; proposta essa de um texto.

A leitura é trampolim para a produção de texto. Essa afirmação é válida quando são feitas diversas leituras sobre um mesmo tema, havendo, assim, uma interação leitor/assunto, orientada no sentido de fornecer, previamente, um objetivo à leitura, assim o professor modela uma atitude importante de acesso ao texto. Mas o que percebemos é um insucesso do educando nas tarefas solicitadas e, a incidência de reconstrução sem base textual, comuns nos textos produzidos por eles. Estas expectativas funcionam à margem de interesses e motivações individuais, uma vez que o livro didático traz respostas prontas e ao aluno é exigido aquele padrão de respostas. Assim, pode-se observar a limitação das possibilidades de interação entre autor e leitor, com isso, ressaltamos a importância de trabalhar, com aprofundamento, temas com educando, abrindo-lhe horizontes para leituras que ampliem o seu universo de conhecimentos necessários à vida acadêmica e ao ramo de atividade que desempenham ou pretendem desempenhar.

Com certeza o domínio das práticas de leitura e escrita é uma das questões mais relevantes da escolarização em qualquer nível. Autores da lingüística, da lingüística contextual, da psicologia e da pedagogia têm destacado os problemas relacionados

com o frágil domínio desses processos por parte dos alunos e da população em geral. Cagliari analisando o processo da leitura e da escrita reforça essa problemática:

[...] todos necessitam de um modo ou de outro saber ler certas coisas, mas o número cai enormemente quando se conta quem necessita produzir a escrita na proporção do que lê. Muitas pessoas podem até ler jornais todos os dias, mas escrevem muito raramente. (CAGLIARI, 1989, p. 102).

Parece ilustrar essa situação, dados recentes do PISA³ (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) mostraram que o Brasil foi o último país colocado na avaliação que mediu as aptidões de leitura e interpretação de textos, conhecimentos e utilização de conteúdos matemáticos e científicos. A leitura com foco na compreensão de textos foi a questão mais destacada na prova realizada por 5.000 brasileiros (Ensino Fundamental e Médio), dirigida a estudantes de 15 anos. E não é apenas a escola pública que apresenta resultados muito inferiores à média de países subdesenvolvidos. O desempenho dos alunos da elite brasileira também está muito abaixo dos padrões internacionais de países mais ricos ou em desenvolvimento:

Estudo do pesquisador Creso Franco, da PUC (Pontifícia Universidade Católica) do Rio de Janeiro, mostra que os alunos mais ricos do Brasil têm desempenho inferior a estudantes das classes mais altas de outros países. O estudo divulgado tem como base as notas dos melhores alunos de cada país nos resultados do PISA. Nessa avaliação, apenas 21% dos alunos da elite brasileira conseguiram notas que os colocavam nos dois níveis mais avançados de aprendizado, o que indica que conseguem ler e interpretar textos gráficos com níveis mais avançados de complexidade (Folha de São Paulo, 28 de setembro de 2003, caderno 3).

Os resultados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e do ENEM⁴ (Exame Nacional do Ensino Médio) também destacam as dificuldades dos alunos brasileiros na leitura e produção de textos. Segundo informações do MEC (enen@inep.com.br), apenas 2,5% dos 1,3 milhões de alunos que participaram do ENEM 2002 conseguiram fazer acima de 70 pontos (faixa de bom a excelente) nas questões objetivas; 74% dos participantes tiveram classificação de insuficiente a regular (tiraram de 0 a 40 pontos), na parte objetiva da prova. O desempenho de regular a bom (entre 40 a 70 pontos) foi obtido por 23,5% dos alunos.

As metas do PISA e do ENEM são semelhantes: testar a habilidade dos alunos de interagir na sociedade a partir de conhecimentos adquiridos na escola, valorizarem a capacidade de abstração, de generalização e não apenas a memorização mecânica dos conteúdos escolares. O PISA e o ENEM, portanto, concluem que os jovens brasileiros

³ O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) é uma iniciativa ligada à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A ênfase da avaliação de 2001 foi a capacidade de leitura com alunos de 15 anos de idade (Folha de São Paulo, 5 de dezembro de 2001, caderno 3).

⁴ O ENEM avalia o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica (Ensino Fundamental e Médio). A prova contém uma redação e uma parte objetiva, constituída por 63 questões. A prova valoriza o raciocínio e a aplicação prática de conhecimentos gerais com base em textos da prova (Folha de São Paulo, 06 de dezembro de 2002, caderno 4).

conseguem somente tirar informações básicas de um texto, tendo dificuldades em fazer comparações, generalizações, abstrações, enfim, raciocinar de forma global buscando a compreensão e a significação dos textos.

‘Não podemos esperar milagres’, disse Paulo Renato, acostumado a anunciar resultados negativos em todos os níveis de ensino [...]. De acordo com a diretora do ENEM – Maria Inês Fini, boa parte dos erros nas 63 questões de múltipla escolha da prova objetiva se deveu à dificuldade de leitura e compreensão do que estava sendo pedido – ‘As respostas estão no enunciado das próprias questões’, disse Paulo Renato (WEBER. In: O Estado de São Paulo, 12 de novembro de 2002, caderno 3).

Tudo o que foi pontuado é decorrência das práticas de leitura e produção a partir de um processo de ensino e aprendizado mecanizados e que não levam o aluno a pensar, a aprender a pensar. É necessário, portanto, que o aluno aprenda a ler melhor e saiba construir seu pensamento para deslanchar a sua expressão oral e escrita. A realidade que se apresenta, leva-nos a discussão de que é necessário repensar a metodologia de leitura e escritura tal como vem ocorrendo na maioria de nossas escolas.

No Ensino Superior, os problemas não são menores, inclusive porque ele reflete esses problemas acumulados nos demais níveis de ensino. Segundo Santaella, os estudantes chegam à universidade com sérios problemas referentes à leitura e à produção textual. Assim, explicita “[...] neste país que produz a mais aguda e assustadora pirâmide escolar, mesmo as elites minoritárias que atingem as universidades, a elas chegam sem saber, sem conseguir e sem vontade de ler”.

Os estudantes universitários apresentam dificuldades de análise de textos, de formular argumentos, de discutir com base em teorias e, até mesmo, dificuldades mais pontuais como ler e redigir com sentido, fazer resumos, enfim, elaborar trabalhos acadêmicos. Isso advém da problemática do aluno não conseguir entender os objetivos do texto, principalmente dos científicos. Em suma, de não fazer uma leitura que busque a compreensão e o significado textual. Em seus estudos, Severino (2000) insiste em procedimentos de leitura tendo por base os conteúdos disciplinares. Além desses procedimentos de leitura, enfatiza as formas de produções textuais, tais como esquemas, resumos, ensaios, artigos, enfim, trabalhos acadêmicos entrelaçando as práticas de leitura com a escritura, principalmente no que diz respeito à busca de significados para se chegar à síntese das informações na construção textual. Esse autor demonstra essa di-retriz afirmando:

[...] a leitura bem feita deve possibilitar ao estudioso progredir no desenvolvimento das idéias do autor, bem como daqueles elementos relacionados com elas. Ademais, o trabalho de síntese pessoal é sempre exigido no contexto das atividades didáticas, quer como tarefas específicas, quer como parte de relatórios ou de

roteiros de seminários. Significa também valioso exercício de raciocínio-garantias ao amadurecimento. (Severino, 2000, p. 58-59).

2. O TEXTO – UM PROCESSO DIALÓGICO

A produção textual concebida sob a ótica das teorias discursivo-interacionistas da linguagem, simboliza uma atividade realizada por sujeitos sociais que na interação buscam a realização de algum fim. Dessa forma, de acordo com Bakhtin (2002), a interação verbal entre interlocutores, viabilizada através da enunciação, representa o princípio fundador da linguagem e possui, fundamentalmente, caráter dialógico. Nessa perspectiva, toda enunciação é um diálogo e é produto da interação de indivíduos socialmente organizados, seja ela um único ato de fala determinado por uma situação imediata ou um contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma comunidade lingüística.

O autor preocupa-se com a compreensão do complexo sistema de signos: o texto – este, por sua vez, constitui um enunciado e para isso requer dois fatores determinantes: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. As relações de sentido, logo, são estabelecidas no texto pela articulação de discursos da língua, os quais possuem um princípio dialógico inerentes a si mesmos.

Um outro ponto importante e que deve ser levado em consideração se refere ao valor da palavra num texto que está sendo produzido. Para Bakhtin (1995, p. 113), a palavra envolve uma dupla face. Ela procede de alguém ao mesmo tempo em que se dirige para outra pessoa. E uma ponte entre dois pontos: o eu e o outro, apoiando-se no locutor e interlocutor. E no que se refere à produção de texto, Antunes (2002, p. 47) afirma que “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor; sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”.

Koch (2003) afirma que um texto só se define como texto a partir do momento em que enunciador e enunciatário, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sócio-cultural e interacional, dão a ele determinado sentido.

E, de acordo com essa autora, dentre as relações que se estabelecem entre o texto e o evento que constitui a sua enunciação, destacam-se as seguintes:

- as pressuposições;
- as marcas das intenções explícitas ou veladas, que o texto veicula;

- os modalizadores que revelam sua atitude perante o enunciado que produz (através de certos advérbios, adjetivos, dos tempos e modos verbais...);
- os operadores argumentativos, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva;
- as imagens recíprocas que se estabelecem entre os interlocutores e as máscaras por eles assumidas no jogo de representações.

Ainda mencionando Koch (1998), é necessário ressaltar que o sentido não está somente no texto, mas é constituído a partir dele, na interação do leitor com ele.

Vygotsky (2003) defende que o conhecimento é elaborado através de um processo de interação entre as pessoas, além de destacar a importância do outro na constituição do sujeito e de sua forma de agir. Segundo a psicologia dialética deste autor, a aquisição e o domínio da escrita, como uma forma de linguagem, demanda uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da linguagem. Portanto, a escrita:

[...] é a fala em pensamento e imagens, apenas carecendo de qualidades musicais, expressivas e de entonação da fala oral. Ao aprender a escrever a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. [Assim], uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização da imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), é naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral. (VYGOTSKY, 2003, p. 123).

Para escrever, deve-se criar uma situação, ou representá-la para nós mesmos, exigindo um distanciamento da situação real; por isso os motivos para escrever são mais abstratos, distantes das necessidades imediatas:

A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. Esta última precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior. Mas a gramática do pensamento não é igual nos dois casos. (VYGOTSKY, 2003, p. 124).

No campo da Psicologia da Educação e da Didática, Beltran e Libâneo fizeram a correlação entre o desenvolvimento da leitura, da produção textual com a capacidade de pensar dos alunos. Esses autores explicitam que a aprendizagem para ser significativa busca a construção pessoal do conhecimento, no qual os conceitos se relacionam e têm significado para o objeto de aprendizagem.

Vários autores da área da lingüística concordam com esse vínculo entre o aprender a ler/escrever e o desenvolvimento dos processos cognitivos como significação de conceitos, a compreensão, a análise, a interpretação textual. Marcuschi (1983), Koch (2002), Fávero (2002) apontam que os elementos de coesão e coerência textuais mostram os mecanismos construtivos do texto, isto é, o conhecimento lingüístico, o co-

nhecimento de mundo e as inferências à situação sócio-cultural a partir de uma postura metodológica do professor (ideologia, metas, objetivos) que vise ao processo de desenvolvimento da cognição do aluno. Esses autores concordam que a leitura/escrita são processos que estão intimamente relacionados e podem levar a aprender a pensar – concatenar idéias, argumentar, analisar – conseqüentemente levando ao desenvolvimento do conhecimento da micro e macro-estrutura textual.

Kleiman (2002), que tem uma preocupação relevante com os aspectos cognitivos da leitura, analisa que a compreensão textual envolve a percepção bem como a reflexão. A autora salienta, em primeira instância, a formação do leitor e, conseqüentemente, outros aspectos humanísticos e criativos do ato de ler. Analisa que o ensino da leitura é fundamental para dar soluções aos problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar se for entendido como ensino de estratégias de leitura, por uma parte e como desenvolvimento de habilidades lingüísticas, por outra.

Nos estudos de Silva (1998), há uma ênfase maior voltada para a criticidade, elemento básico na qualidade da leitura. Para a meta do ensino da leitura crítica, o desenvolvimento sobre o pensar, do ser cidadão é fundamental para todos os estudantes,

Ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criticamente os seus fundamentos [...]. Numa sociedade como a nossa, onde se assiste à reprodução eterna das crises é a maturação da tragédia e da barbárie, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata de modo que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar diretamente vinculados a um projeto de transformação social. (SILVA, 2002, p. 33)

Val (1999), com base na lingüística textual, dedica-se a estudar os princípios constitutivos do texto e os fatores envolvidos em sua produção e recepção. Portanto, considera o texto como unidade lingüística comunicativa básica, considerando-o como unidade sócio-comunicativa, semântica e formal. De acordo com o conceito adotado pela autora, estes são os três aspectos sob os quais um texto será bem compreendido.

Orlandi (2001) desenvolve uma reflexão crítica sobre a leitura segundo a teoria da análise de discurso. Para isso faz uma relação da linguagem com o contexto histórico-social, de acordo com suas condições simbólicas (lingüísticas) e imaginárias (ideológicas) de produção. Preocupa, assim, com a contextualização da leitura, o que possibilita uma produção de sentidos relacionados entre si e não um sentido único como produto, mas uma múltipla significação.

Para Smith (1999), é necessário buscar uma leitura significativa, isto é, que vise à compreensão e atinja a interpretação. Assim, a leitura deve ser relacionada à escrita, quando essa escrita for usada também de maneira significativa. O autor ressalta,

que, quando o interesse for a aprendizagem da leitura, fazer referência à escritura é inevitável. O processo da leitura e da escritura não deve mais ser abordado separadamente, nem na aprendizagem, nem no ensino. Enfatiza, dessa forma, a necessidade de se entender as funções da escritura, a aquisição da linguagem escrita e a chance de aprender a aprender a ler e a escrever.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo essa linha teórica anteriormente trabalhada, torna-se importante considerar as contribuições de Freire (1983), o qual acentua ainda mais que a leitura e a escrita são experiências indicotomizáveis. O educador, na sua prática de professor de Língua Portuguesa, destaca que a leitura de um texto feita de forma mecânica, apenas para memorizá-la, não é a real leitura e nem possibilita conhecimento e/ou interpretação do lido.

A essência de suas observações esta nas relações entre texto e contexto, pois, para Freire, a linguagem e realidade estão numa intrínseca relação e o mais importante é a busca de uma orientação teórica na prática educativa. Então, o processo leitura/escrita está vinculado à leitura do mundo que precede a leitura do texto verbal escrito.

Kato (1995) defende que leitura e escrita são atividades de comunicação e, dessa forma, o significado do texto só é plenamente construído através das ações dos interlocutores envolvidos na situação. A autora afirma, em suas concepções, que fala, leitura e escrita são atividades de comunicação e que há inter-relação entre elas.

Essa breve referência ao que alguns autores dizem sobre o ler/escrever e aos processos do pensar delimita três campos teóricos de inserção: a lingüística, a psicologia e a pedagogia para compreensão do processo leitura/escritura. A lingüística, ciência da linguagem, pretende, atualmente, enxergar o fenômeno sócio-cultural, fundamentalmente heterogêneo e em constante mudança. Em específico, a lingüística textual tem como principal interesse o estudo de produção, recepção e interpretação de textos, reintegrando o sujeito e a situação de comunicação.

A psicologia educacional organiza as informações acerca da aprendizagem e desenvolve teorias para explicar o comportamento dos indivíduos no processo da aprendizagem. Para isso, busca a relação da aprendizagem com a inteligência, com os interesses, com as motivações e, também, com os objetivos da aprendizagem. Como o

interesse desta pesquisa visa ao processo ensino-aprendizagem, à busca da área cognitiva (aprender a pensar), é importante a ênfase a processos de compreensão e de interpretação. Assim, a área cognitiva indica conhecimentos e capacidades ou habilidades intelectuais para trabalhar esse interesse. Também, a pedagogia histórico-cultural orientará princípios para a fundamentação da didática do processo de leitura e escrita, tendo como base a formação de sujeitos pensantes e críticos.

Acreditamos que o processo de leitura e escritura deve ser repensado, bem como revisto o conceito de ato de ler e escrever que orienta o processo de ensino – aprendizagem em nossas escolas em todos os níveis.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKTHIN, Mikhail (Valochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Cultura, 1997.
- BASTOS, Lúcia Kapschitz. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BASTOS, Lúcia Kapschitz; MATTOS, Maria Augusta. **A produção escrita e a gramática**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRITO, Manoel Bueno. **Linguagem básica e leitura sistemática**. Goiânia: Editora UFG, 1994.
- BELL, Judith. **Como realizar um projeto de investigação**. Lisboa: Gradiva, 1997.
- BELTRÁN, L.; JESÚS, A. **Processos, estratégias y técnicas de aprendizaje**. Madrid: Editorial Síntesis, 1995.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAMARA JR., J. Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2002.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRA, Berta W. Reflexões sobre a análise de histórias de vida. In: **Revista Educação**. Fundamentos políticos e práticos da educação brasileira. Ano XXV. n. 46, março. Porto Alegre: PUCRS, 2002.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução: Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **Brasil é o último em pesquisa escolar**. São Paulo, 5 de dezembro, caderno 3, 2001.
- _____. **Elite brasileira perde em ranking do ensino**. São Paulo, 28 de setembro, caderno 3, 2001.

- _____. **Aumenta a dificuldade de aprender.** São Paulo, 06 de dezembro, caderno 4, 2002.
- FRANCHI, Eglê. **A redação na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Autores Associados – Cortez. **Coleção polêmicas do nosso tempo**, 1983.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GERALD, João Wanderley. **O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática, 2002.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1995.
- _____. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa.** São Paulo: Pontes, 2001.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática.** São Paulo: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção de sentidos.** São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. **A argumentação e linguagem.** São Paulo: Contexto, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual: o que é como se faz.** Recife: UFPE. **Séries debates**, v. 1, 1983.
- MESERANI, Samir. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula, redação.** São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento.** 2. ed. Campinas: Pontes, 1988.
- _____. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2001.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi *et alli*. São Paulo: Editora UNICAMP, 1997.
- QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva, 1997.
- RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação.** São Paulo: Stiliano, 1998.
- ROCHA, Décio; GURGEL, Maria Cristina Lírio. **Leitura em sala de aula: polifonia e interação.** In: CHIAVEGATTO, Valéria Coelho (Org.). **Pistas e Travessias II.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, p. 241-260.
- SANTAELLA, Maria Lúcia Braga. **Lendo o problema da leitura.** In: **Cadernos PUC**, n. 8. São Paulo: Educação/Cortez, 1983.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos.** In: **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000, p. 47-61.
- SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 2001.
- _____. **Condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.** In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura: perspectiva interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988, p. 18-29.

- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA E SILVA, Maria Alice S. **Construindo a leitura e a escrita**. São Paulo: Ática, 2000.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criatividade e leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- _____. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **O ato de ler: fundamentos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WEBER, Demétrio. ENEM tem o pior resultado em cinco anos. **O Estado de São Paulo**, 12 de novembro, caderno 3, 2002.
- _____. Especial ENEM. **Jornal de Portal**, 12 nov. 2002. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br>>. Acesso em: 11 jun. 2003.
- ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). **Leitura perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2002.