

## A INTERFACE DA LEITURA E REDAÇÃO NO ENSINO E NA PESQUISA\*

ANGELA B. KLEIMAN  
Universidade Estadual de Campinas

Discutiremos neste trabalho a leitura e a redação como fases de um mesmo sistema complexo, o da escrita. Neste seminário, *Ensino e Pesquisa de Leitura e Redação*, que reúne pesquisadores investigando a escrita<sup>1</sup>, tanto em língua materna como em língua estrangeira, pressupomos a existência de uma base comum, que procuraremos caracterizar, nas investigações sobre o fenômeno da escrita.

### 1. Caracterização de um sistema complexo

Na caracterização do que há de comum entre a leitura e a redação destaca-se o fato de ambas serem manifestações de ação entre sujeitos à distância, mediante um texto escrito. Enquanto atividades comunicativas, elas partilham de várias características que consideramos serem constitutivas dessa modalidade de comunicação.

Numa visão interacionista da leitura e da redação, tanto leitor quanto autor são sujeitos de uma ação mediante o uso da linguagem. Como toda ação, a leitura e a redação se dão em contextos específicos (que as determinam ao mesmo tempo que são determinados por elas). Também como outras formas de ação e de interação mediante a linguagem, elas têm objetivos e se caracterizam pela intencionalidade. São intersubjetivas, ocorrendo entre pelo menos dois sujeitos, neste caso, autor e leitor(es). Assim, para o leitor está pressuposto um autor, e para o autor estão pressupostos um ou mais leitores. São estas figuras pressupostas as que determinam um dos princípios reguladores mais importantes da leitura e da redação: a construção da coerência, mediante a reconstrução do sentido do outro, e para permitir ao outro a reconstrução de sentido, respectivamente. É a intersubjetividade que permite a leitura crítica, que pressupõe idéias, ações ou objetos de outros, para serem criticados, bem como uma intenção argumentativa, que pressupõe o outro para ser persuadido.

Decorrente de uma perspectiva interacionista, temos uma dimensão textual e discursiva que se constitui num segundo fator que a leitura e a redação têm em comum. Os sujeitos interagindo oralmente constroem, não sentenças isoladas, completas em si mesmas, mas textos num discurso. Assim também ocorre na escrita. Escrever já foi definido (Scinto, 1986) como o processo de produção de textos adequados ao contexto comunicativo. Autores como Gundlach (1981), que têm investigado o desenvolvimento e a aprendizagem da escrita na criança, dizem que as crianças compõem discursos completos desde os primeiros momentos de seu desenvolvimento como escritores. E, podemos adicionar, como leitores. Entretanto, isso acontece, sabemos, sempre que lhes seja permitido acesso ao discurso escrito, fato este menos comum do que se esperaria, tanto pela ausência de escrita no lar, quanto pelo enfoque baseado na análise e compreensão de unidades menores que é adotado nos materiais didáticos, e, conseqüentemente, pelos professores.

A descontextualização própria da escrita é um terceiro fator comum à leitura e à redação. Na oralidade, uma parte significativa do texto é contribuição do contexto imediato, comum aos interlocutores: essa contribuição permite omitir referências ou deixá-las incompletas (permitenos dizer por exemplo, "O que que você tem aí" em vez de "Indicando com o dedo, ele perguntou: "O que que é essa mancha que você tem na perna direita de sua calça?"). Uma vez que a interação oral é face a face, e os participantes fazem parte do contexto, existe também a contribuição que o conhecimento de nosso interlocutor traz, e que nos permite decidir, com um grau razoável de certeza, quais informações podemos omitir pois já constituem conhecimento partilhado entre os interlocutores (permitenos dizer "Que tal irmos ao clube hoje?" em vez de "Está um dia muito quente e seria bom irmos a uma piscina. Como o clube que frequentamos tem uma piscina, e já que não temos nenhum outro compromisso para hoje, que tal irmos ao clube?"). Essa forma de contextualização está ausente no texto escrito, uma vez que o sentido nele não depende apenas do contexto imediato, daquilo que faz parte da experiência direta dos interlocutores no momento da produção ou compreensão do texto.

Tanto a leitura como a redação são mais independentes do contexto imediato, aquele contexto acessível através dos sentidos, daí o termo "descontextualização" para caracterizar esse aspecto. Devido à ausência do contexto imediato partilhado, o contexto lingüístico interno ao texto, chamado contexto, e equivalente ao contexto imediato na oralidade, passa a ter uma relevância maior para a compreensão, transformando-se também num elemento de análise consciente na produção: as elipses naturais na oralidade (por ex. "me dá uma mão aqui") não são recuperáveis na

linguagem escrita, em que escritor e leitor ocupam diferentes espaços no momento da interação. Do ponto de vista cognitivo, essa distância acarreta ônus significativa a ambos os participantes que deverão mobilizar mais elementos de sua experiência a fim de construir as pontes, internas ao texto, que permitam a aproximação.

A quarta característica comum à leitura e à redação que discutirei é a organização textual própria da escrita. Essa organização, de natureza monológica, resulta num conjunto de características que deverão ser adquiridas tanto pelo leitor como pelo autor no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. Essas características vão desde a organização em parágrafos, que refletem, de certa forma, a organização lógica do texto, tentando materializar as relações de interdependência das idéias, até a presença de interligações entre as diversas partes do texto (palavras, frases, sentenças) que refletem a rede de conexões referenciais, internas ao texto, e que tentam materializar, lingüisticamente, o contexto relevante à interpretação do mesmo. Ao contrário do diálogo, que é construído mediante as contribuições dos vários participantes da interação, o texto monológico é responsabilidade exclusiva do autor, durante a construção, que deverá imaginar o interlocutor e antecipar seus interesses, seus conhecimentos, refletindo essa antecipação na organização de seu texto: por outro lado, esse texto é de responsabilidade exclusiva do leitor durante a reconstrução do sentido, quem deverá procurar na organização textual os elementos necessários a sua compreensão.

Podemos pensar em mais um aspecto da interface de encontro da leitura e redação. Trata-se de uma função não constitutiva para alguns, constitutiva para outros: a função que a escola atribue à escrita. Funcionalmente, é a escrita que possibilita a aquisição de conhecimento através da experiência indireta. Como diz Luria (1977), é através da palavra escrita que a criança consegue alargar seu universo para aquilo que vai além do permitido pelos seus sentidos imediatos.

Considera-se que é através da escrita que desenvolvemos novas e diferentes modalidades de pensamento para catalogar, classificar, comparar, inferir, para citar algumas operações mentais. A escrita é, na nossa sociedade, por excelência o meio pelo qual aprendemos. Isto se dá mediante a leitura, através da expansão do universo imediato limitado à experiência direta: mediante a redação através da descoberta inerente e constitutiva do processo de pensar pela primeira vez sobre um assunto, traduzir as idéias que vêm à mente em linguagem, e, confrontados com essas idéias no papel, repensá-las e reescrevê-las, pois o texto escrito gera novas idéias e novo texto.

Se considerarmos o impacto da leitura e escritura nas socieda-

des tecnológicas, deparamo-nos com mais um aspecto comum entre as duas faces do processo. Tendo em vista esse impacto, as facetas discretas do fenômeno da escrita, i.e., a leitura e a escritura, diminuem em relevância, pois elas são então consideradas como variáveis de um fenômeno só, que transpõe os limites da escrita.

O fenômeno da escrita considerado na sua dimensão social, isto é, como um dos fatores de mais impacto nas sociedades tecnológicas modernas, é chamado letramento. Ele foge dos limites da própria modalidade, pois a fala de sujeitos que têm grande familiaridade com a escrita adquire uma tessitura característica do texto escrito, não apenas do texto oral, (Tannen, 1980). O fenômeno também foge dos limites restritivos que a escola impõe, pois, primeiro, as funções da escrita no cotidiano são muito mais ricas e diversificadas que as atividades de escrita na escola e, segundo, o letramento bem sucedido começa no lar, uma vez que os programas e currículos da escola já pressupõem familiaridade com as funções sociais da escrita (Heath, 1983, Taylor, 1985).

## **2. Integração no ensino**

Se olharmos a leitura e a redação do ponto de vista da interação, elas são formas de comunicação entre sujeitos, e são, portanto, públicas, externas. Se as olharmos do ponto de vista da cognição, elas são formas de descoberta, aprendizagem e organização do próprio conhecimento, e são portanto, privadas, internas. Uma pergunta pertinente, face a essa diferença, seria qual dessas formas, a pública ou a privada, deve ser foco no ensino. Eu sugiro que a resposta seja ambas, porém em momentos diferentes do percurso escolar da criança.

Nas primeiras quatro séries, o papel do professor é permitir a emergência da escrita. Emprestando uma dicotomia da área de ensino de segunda língua, podemos dizer que o letramento da criança na escola envolve tanto um processo de aquisição quanto um processo de aprendizagem. A ênfase, nessas primeiras séries, deve ser na aquisição natural. A tarefa é simples quando a criança traz uma concepção funcional da escrita para a escola, aliada a uma introdução não formal, individualizada, e contextualizada ao gênero narrativo (por exemplo, mediante atividades de ouvir histórias antes de ir dormir). Nessas condições, a introdução formal ao código escrito, e as cotidianas atividades de leitura de histórias pela professora são, na norma, suficientes para a criança ser bem sucedida na aquisição da leitura. Se também criamos condições para a criança escrever textos sobre suas experiências pessoais em vez de sobre temas escolares (como vacas, férias e outras abstrações do concreto), e se enfatizamos, nesses primeiros momentos, a escrita cooperativa, então a criança terá

uma oportunidade razoável para desenvolver a base conceitual e as estratégias necessárias para a aprendizagem posterior.

Tratando-se de crianças de grupos marginalizados, a tarefa torna-se bem mais difícil. Apenas um enfoque metodológico consistente com um enfoque funcional e discursivo não é suficiente. Nesses casos, o professor deve tomar medidas concretas para minimizar a assimetria constitutiva da relação professor-aluno. Uma das medidas que melhor atende esse objetivo é a interação,<sup>2</sup> isto é, a participação real do aluno como interlocutor, tanto do adulto como de seus colegas. O aluno cala porque a sala de aula é um lugar de insegurança e conflito; daí que experiências e relatos de ensino que optaram por um enfoque interacional confirmem um alto grau de sucesso na aquisição da escrita. (Franchi, 1987, 1988, Costa 1989, por exemplo).

Durante as primeiras séries, há um desenvolvimento significativo na aquisição das estratégias lingüísticas necessárias para o processamento do texto na leitura. Durante esse mesmo período, os ganhos relativamente ao mesmo aspecto, isto é, processamento sintático, na área de redação são menores, começando a se manifestar pelos nove anos, e sendo substantivos entre os 9 e 13 anos (Hunt, 1966, cf. Wilkinson, 1983). Tal fato é forte indicação de que tal como a leitura alimenta a escrita na geração de idéias, a internalização dos automatismos utilizados no processamento do texto é necessário para alcançar o nível de desautomatização dos mesmos muitas vezes exigido pela produção de textos.

Daí que inicialmente o enfoque para o ensino de redação deva ser essencialmente um enfoque informal, permitindo à criança escrever como ela fala, com os objetivos de desenvolver na criança confiança enquanto escritor em formação, e de levá-la a perceber a função expressiva, afetiva da escrita. Já na metade superior do primeiro grau (quinta à oitava séries), há lugar para o ensino e aprendizagem formal da escrita. Considero que nessa etapa o papel do professor é permitir o acesso do aluno ao aspecto cognitivo essencial da leitura e da redação que é, na minha opinião, por um lado a descoberta de outros mundos inacessíveis aos sentidos (i.e., a ampliação de idéias), e por outro o acesso ao mundo interior, do pensamento da criança, mediante a linguagem (i.e., a expressão de idéias).

Ambos esses ensinamentos serão possíveis se o professor desenvolver, nas primeiras tarefas de redação, um enfoque essencialmente cooperativo, onde o texto é produzido entre todos, após uma etapa de "bombardeio" de idéias, no qual todos participam. Esse trabalho cooperativo serve como modelo para o processo inicial de geração de idéias do escritor (que de fato, pode assumir diversas formas, inclusive a de diário de regis-

tro de idéias e impressões). A mesma etapa ajuda a evitar a circularidade e falta de progressão no tema típico de quem nada a tem a dizer sobre o assunto. As tarefas posteriores que seguem essa geração de idéias modelam outros processos nos quais o escritor experiente se engaja antes e durante o ato de escrever: o planejamento, a seleção de argumentos, a agrupação deles em sequências lógicas. A integração dessas idéias para produzir um texto, pela classe toda, ou por um grupo, ou por um par, levará naturalmente à conscientização sobre o processo, e permitirá, mais adiante, uma reflexão metacognitiva essencial na escrita, reflexão esta na qual não é a análise lingüístico-textual propriamente dita a que conta, mas a atitude, a emergir, condizente com uma convicção de que as opções que autores fazem são pertinentes para o significado.

### **3. Os caminhos convergentes e divergentes na pesquisa**

São as divergências, e não as semelhanças, as que têm determinado os rumos da pesquisa nas áreas de leitura e de redação. As pesquisas que investigam o processo magnificam, como era de se esperar, as diferenças entre a leitura e a escritura. Nesse campo de investigação, i.e., aspectos processuais da escrita, os estudos sobre os aspectos sincrônicos do processo aproximam as áreas de ensino de língua materna e ensino de línguas estrangeiras. Como exemplo disso temos os enfoques instrumentais, originalmente desenvolvidos a partir da pesquisa na área de leitura em língua estrangeira para fins acadêmicos, e hoje começando a surgir no ensino de língua materna.<sup>3</sup>

A inacessibilidade dos processos de leitura e redação aproximou a metodologia de investigação. Psicólogos cognitivistas interessados no processo de produção de textos desenvolveram a técnica de análise de protocolos verbais, emprestando-a da área de resolução de problemas, tentando assim contornar as limitações do observador e investigador (Flower e Hayes, 1980, Rojo, 1989). Mais recentemente, essa metodologia de verbalização de algum aspecto do processo interno também começou a ser utilizada na área de leitura (Cavalcanti, 1989). O objetivo desse tipo de pesquisa é a descoberta das sequências e passos cognitivos que estariam envolvidos na compreensão e na produção de textos, com o intuito de produzir modelos explicativos, capazes de fazer predições sobre o processo<sup>4</sup>.

Em vez do processo, há pesquisas que focalizam o produto, sendo que na leitura por produto entenderíamos desempenhos observáveis do leitor, que seriam indicativos da compreensão. Não havendo, no caso da leitura, um produto objetivo, externo ao leitor, índice de sua compreensão, consideram-se resumos, paráfrases, recontos, respostas a per-

guntas como pseudo-produtos da compreensão. A análise desses produtos originou grande número de pesquisas, notando-se aqui também uma aproximação entre os investigadores de primeira e de segunda língua, (vide, por exemplo, o trabalho de Connor, 1990, sobre estrutura textual e composição de textos).

Entre os trabalhos sobre a redação destaca-se o projeto London Writing Research Project, coordenado por Britton (Britton, 1982, 1983), que envolveu extensos períodos de observações das crianças, entrevistas com os professores e a análise de um grande corpus de redações dessas crianças numa pesquisa de caráter etnográfico, que apontou como resultado principal o papel da função expressiva da linguagem, i.e., escrever sobre a experiência pessoal, no desenvolvimento de estratégias de escrita da criança.

Já outros trabalhos focalizam determinadas tarefas variando elementos considerados constitutivos do ato de escrever, ou de compor, ou variando as condições do contexto situacional em que se apresenta a tarefa. Na área da escrita, os fatores da produção da escrita em crianças têm sido estudados extensivamente (Bereiter, 1980; Bereiter e Scardamalia, 1983, Scardamalia et. al., 1982), trazendo importantes contribuições ao conhecimento das estratégias metacognitivas da criança ao escrever.

Trabalhos que investigam a relação entre características específicas do texto ou do leitor e o sucesso na leitura também são comuns na área de leitura, servindo como base para se fazer uma série de inferências sobre a emergência e desenvolvimento das estratégias do leitor. Trabalhos representativos desta tendência são os de psicólogos cognitivistas (vide, por exemplo, Spiro, et. al., 1980) e de lingüistas aplicados como Scott, (1984), entre outros. O meu trabalho na área de leitura (Kleiman, 1989) consiste também na postulação de tarefas com variáveis. Nele, comparam-se as condições escolares típicas, desprovidas de sentido, com as condições ideais para a resolução de tarefas, e constrói-se um contexto, mediante um determinado tipo de instrução, que imite essas condições. Os resultados mostram consistentemente que, dadas as condições adequadas, a criança consegue resolver as tarefas, apoiando assim a tese de desenvolvimento proximal sobre a diferença entre maturação e potencial de aprendizagem de Vigotsky (1962, 1978).

Contudo, é na área que examina o fenômeno da escrita como fenômeno social unitário, os estudos sobre letramento, que a leitura e redação são inseparáveis, tanto nos enfoques iniciais como nos enfoques mais recentes. Esse era o caso, por exemplo, dos trabalhos que favoreciam as análises dos efeitos da escrita sobre aspectos cognitivos, como o trabalho pioneiro de Luria sobre os alcances da tecnologia na Rússia

pós-revolucionária, os trabalhos de Ong (1982) sobre a cisão entre os processos cognitivos dos povos letrados e dos povos ágrafos. Esse é também o caso de estudos mais recentes que privilegiam as implicações sociais do fenômeno, avançando o conceito de uma pluralidade de eventos de letramento determinados por e determinantes de interações mediadas pela escrita, ou pela oralidade letrada, recorrentes no conjunto de relações sociais.

Tanto os estudos que investigam aspectos da escrita separadamente como aqueles que favorecem um enfoque integrado são necessários. Quando o objeto de estudo ou a metodologia usada não permitem a integração, como é o caso da grande maioria das pesquisas em leitura e redação no Brasil, então, a integração espacial e temporal buscada neste seminário é um elemento importante para o avanço da pesquisa na área.

## NOTAS

1. O termo aqui utilizado, *escrita*, abrange a *leitura*, por um lado, e a *redação* ou *escritura*, por outro, sendo que o termo *redação* enfatiza os aspectos acadêmicos, escolares da escrita, enquanto que o termo *escritura* enfatiza os aspectos processuais da mesma.
2. Note-se que a interação implica em ambos os falantes aproximarem suas falas as do outro, num esforço de convergência para a compreensão. Tal esforço não é coerente com a correção da fala do outro, atividade esta típica do professor em sala de aula com crianças de fala estigmatizada.
3. Como por exemplo, o trabalho de Souza e Silva, apresentado neste seminário.
4. Cautela em relação a esse tipo de estudo é sugerida pela observação de Vigotsky (1978) de que, uma vez que um processo automático, inconsciente é trazido a nível consciente mediante a verbalização, ele se transforma.

---

\* Meus agradecimentos à colega Sylvia B. Terzi, pelos valiosos comentários sobre uma versão anterior deste trabalho.

## BIBLIOGRAFIA

- BEREITER, C. (1980). 'Development in writing', in L.W. Greco & E.R. Steinberg (eds). **Cognitive Processes in writing**. New Jersey: Lawrence Earlbaum Asso.



- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1983). 'Does learning to write have to be so difficult?' in A. Freedman, I. Pringle, e J. Yalden (eds). **Learning to write: First Language/Second Language**, London: Longman.
- BRITTON, J. (1982) 'Spectator Role and the Beginning of Writing', in M. Nystrand (ed.) **What writers know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse**, New York: Academic Press.
- BRITTON, J.L. (1983). 'Shaping at the point of utterance', in A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (eds). **Learning to write: First language/Second Language**. London: Longman.
- CAVALCANTI, M.C. (1989). **Integração leitor-texto**. Campinas: Editora da UNICAMP.
- CONNOR, U. (1990). 'Linguistic/Rhetorical Measures for International Persuasive Student Writing'. **Research in the teaching of English**, 24, 1, 67-87.
- COSTA, R.C.M.S. (1989) **Leitura como prática discursiva**, Dissertação de Mestrado, inédita.
- FLOWER, L.S. & HAYES, J.R. (1980) 'The dynamics of composing: making plans and juggling constraints', in L.W. Gregg & E.R. Steinber (eds). **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Asso.
- FRANCHI, E.P. (1987) **E as crianças eram difíceis**. S.P.: Martins Fontes.
- . (1988). **Pedagogia da alfabetização da oralidade à escrita**. S.P.: Cortez Editora.
- GOULD, J.D. (1980). 'Experiments on composing letters: some facts, some myths, and some observations', in L.W. Gregg & E.R. Steinberg, (eds.) **Cognitive Processes in Writing**. N.J.: Lawrence Earlbaum Asso.
- GUNDLACH, R.A. (1982). 'Children as Writers: The Beginnings of Learning to write'. in M. Nystrand. **What writers know. The language, Process and Structure of Written Discourse**. New York: Academic Press.
- HEATH, S.B. (1983) **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press.
- KATO, M.A. (1986). **No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística**. S.P.: Ática.
- KLEIMAN, A.B. (1989). **Leitura: Ensino e Pesquisa**. S.P.: Pontes.
- LURIA, A.R. (1976). **Cognitive Development; Its Cultural and Social Foundations**. Cambridge: Harvard University Press.
- . (1977). 'O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas', in S. Niza (ed.) **Luria, Leontiev, Vygotsky e outros - Psicologia e Pedagogia**. Lisboa: Editora Estampa.

- ONG, W.J. (1982). **Orality and Literacy. The technologizing of the World.** London: Methuen.
- ROJO, R.H.R. (1989). **O desenvolvimento do discurso narrativo.** Tese de Doutorado, inédita.
- SCARDAMALIA, M. BEREITER, C. & GOELMAN, H. (1982). 'The role of production factors in writing ability', in M. Nustrand (ed.) **What writers know. The Language, Process and Structure of Written Discourse.** New York: Academic Press.
- SCINTO, L.F.M. (1986) **Written Language and Psychological Development.** Fla.: Academic Press.
- SCOTT, M. (1984). 'Vocabulary inference effects in reading English as foreign language', trabalho apresentado no 2º Encontro de Leitura, PUC-SP.
- SPIRO, R.J., BRUCE, B.C., & BREWER, W.R. (1980). (eds) **Theoretical Issues in Reading Comprehension.** N.J.: Lawrence Earlbaum.
- TANNEN, D. (1980). 'Implications of the oral/literate continuum for cross-cultural communication', in J.E. Alatis (ed.) **Gurt 1980: Current Issues in Bilingualism.** Wash., D.C.: Georgetown University Press.
- TAYLOR, D. (1985). **Family Literacy. Young Children learning to read and write,** N.H.: Heinemann Educational Books.
- VYGOTSKY, L.S. (1962). **Thought and Language.** Cambridge: MIT Press.
- . (1978) **Mind in Society. The development of higher psychological processes.** Cambridge: Havard University Press.