

Contraponto entre a leitura e a escrita de crianças durante os primeiros anos de aprendizagem escolar

Maura Spada Zanella

Maria Regina Maluf

O domínio da linguagem escrita implica adquirir tanto habilidades de leitura como de escrita, ambas entendidas como tarefas lingüísticas formais com características próprias. Ler e escrever são atividades cognitivas complexas, cuja aprendizagem exige consciência das estruturas lingüísticas que serão intencionalmente manipuladas pelo aprendiz. Essa aprendizagem requer abstração, elaboração e controle, que não são atingidos pelo simples contato, mesmo que prolongado, com a linguagem escrita. É necessário o controle intencional dos tratamentos lingüísticos, imprescindível para a conquista de capacidades metalingüísticas (Gombert e Colé, 2000).

A leitura requer do sujeito a obtenção de significados, o que depende tanto da interpretação do conteúdo da mensagem emitida pelo autor, como da decifração eficiente do escrito, ou seja, da decodificação, sem a qual a leitura não se constitui numa atividade lingüística, podendo ser interpretada como uma adivinhação de indícios ou do contexto. A escrita, por sua vez, é a produção de um texto com uma finalidade e um destinatário. Para escrever é necessário ir além da correta codificação das palavras ou estruturação gramatical. A escrita exige do sujeito uma atividade cognitiva intencional de planejamento, tradução de idéias, execução e reelaboração, num processo de interação contínua entre essas etapas.

Reconhecimento e produção de palavras

Os processos mentais envolvidos nas habilidades de leitura e de escrita têm sido estudados pela psicologia cognitiva com o intuito de explicar como leitores e escritores hábeis reconhecem e produzem palavras. Os autores têm

utilizado diferentes modelos, que enfatizam a estrutura cognitiva envolvida nesses processos, bem como as interconexões dessa estrutura, enfocando particularmente os processos que ocorrem em seus componentes.

No que se refere aos modelos de leitura, tenta-se explicar os processos mentais que permitem ao leitor identificar, compreender e pronunciar palavras escritas. A distinção básica entre esses modelos clássicos de leitura encontra-se na via de acesso ao reconhecimento da palavra: por um processo analítico-sintético (letra por letra ou sílaba por sílaba) ou por reconhecimento instantâneo (como um todo não analisável). Esses modelos apresentam aspectos contraditórios, porém não necessariamente excludentes. Os modelos interativos de leitura adotam uma concepção mais sofisticada e anulam essa separação, admitindo que cada uma dessas estratégias interatua com a outra no processo de leitura. Nesses modelos, o reconhecimento de palavras é resultante de uma atividade orquestrada que ocorre dentro de diversos subsistemas cognitivos que operam, pelo menos em parte, de forma independente.

Mais além das discussões relativas à especificidade de cada modelo, sempre decorrentes das evoluções e do desenvolvimento das pesquisas, um fato deve ser destacado: o reconhecimento de palavras é essencial à atividade de leitura, pois é condição prévia para a compreensão. Esse reconhecimento deve ser operado de forma eficiente, para liberar a atenção do leitor para atividades de nível mais elevado de compreensão, ou seja, o reconhecimento de palavras tem que se fazer sem que o leitor necessite deter sua atenção nessa tarefa, deixando que todo o esforço consciente seja mobilizado para o sentido do que lê (ibid.).

No que se refere à escrita, os processos mentais envolvidos têm sido relativamente negligenciados pelos psicólogos. Para Ellis (2001, p. 69), isso ocorre porque utilizamos muito mais as habilidades de leitura do que de escrita ao longo da vida. No entanto, muitos argumentos desenvolvidos para explicar a leitura também podem ser aplicados aos processos de escrita.

Ellis (ibid., p. 70) refere-se a Hayes e Flower (1980, 1986), que produziram um dos poucos relatos teóricos sobre os processos psicológicos envolvidos na geração de um texto e consideraram três amplos estágios: pré-escrita, escrita e reescrita. A *pré-escrita* envolve todo conhecimento, avaliação e pensamento que precedem a escrita propriamente dita. É a fase de planejamento e ocupa a maior parte do tempo do processo. A etapa da *escrita* é a colocação concreta das idéias por meio da grafia das palavras, pontuações e sinais adequados. Essa

etapa é seguida da revisão ou *reescrita*. O processo se dá em contínua interação entre essas três etapas e não em uma seqüência linear.

Quando se escreve, a energia mental é canalizada primeiramente para decidir o que se deseja dizer, em que ordem colocar as idéias, como se expressar com o máximo efeito, ou seja, há maior preocupação com o planejamento da escrita do que com a ortografia. Apesar disso, a ortografia é um aspecto extremamente valorizado pela sociedade, pois por mais elaborado e rebuscado que possa ser um texto, se contiver erros ortográficos seu sucesso é improvável. Assim sendo, a maioria das pesquisas sobre escrita tem focado a ortografia, ou seja, a capacidade de recordar e produzir cadeias de letras aceitas como ortografia correta de determinadas palavras.

Aquisição da linguagem escrita

A maioria dos modelos explicativos do desenvolvimento da leitura e escrita admite que ele ocorre em um determinado número de estágios. Frith (1985) apresenta uma concepção sobre a estrutura desses estágios que é amplamente aceita na literatura.

Frith sugere que o desenvolvimento da leitura e da escrita se processa em três estágios: logográfico, alfabético e ortográfico. Cada estágio, por sua vez, estaria dividido em dois níveis em função das estratégias que a criança utiliza para ler e escrever em cada momento. Assim, os primeiros níveis implicam um aspecto muito básico da habilidade e o segundo nível é mais avançado. Em cada nível há uma divergência entre as estratégias usadas para a leitura e para a escrita, seguida de uma convergência, ou seja, o avanço no desenvolvimento se dá de forma que ora a leitura está mais avançada e impulsiona a escrita, ora a escrita fica mais avançada e estimula a leitura.

Contrapontos entre leitura e escrita

Se considerarmos que as habilidades envolvidas nas competências de ler e de escrever se desenvolvem concomitantemente, deveremos supor que essas aprendizagens são simultâneas. Porém, se aceitarmos que as habilidades envolvidas nessas competências são distintas, deveremos supor que a aquisição de uma não implica necessariamente a aquisição da outra na mesma proporção.

Essa é a questão que será discutida neste estudo. Ler e escrever envolvem habilidades cognitivas complexas. Para ler, o sujeito precisa reconhecer corretamente as palavras, respeitar as pontuações e articular conhecimentos anteriores. Há ainda diferenciações em função do tipo de leitura, silenciosa ou em voz alta. Para escrever, o sujeito também necessita diferentes habilidades: articular seu pensamento e o ato de escrever levando em consideração seu leitor, codificar corretamente as sílabas, segmentar adequadamente as palavras, respeitar convenções da língua aplicando a gramática, estruturar o texto a fim de obter coesão e coerência, além de seguir as normas literárias em função do tipo de texto que se propõe a escrever.

Resultados de pesquisas realizadas com falantes de diferentes línguas (Bryant e Bradley, 1987; Nemirovsky, 1995; Pinheiro, 1994; Ruiz, 1988; Sousa, 2000) demonstram que não há consenso entre os autores a respeito das relações entre as habilidades de ler e escrever.

Ferreiro (1985, p. 15) rejeita a idéia de dissociar o ensino da leitura e da escrita enquanto aprendizagem de duas técnicas diferentes. Para ela essa divisão carece de sentido, uma vez que se trata de compreender a estrutura do sistema de escrita e para isso são necessárias tanto atividades de interpretação como de produção de escrita. A idéia dessa possível dissociação estaria atrelada à visão do ensino da escrita como o ensino de técnica de transcrição.

Referindo-se a essa posição de Ferreiro, Teberosky (2001, p. 90) considera que ela representou um avanço em relação a uma concepção anterior, que considerava a escrita desatrelada da leitura. Porém, ao adotar essa posição de junção entre as atividades de ler e escrever, como se uma fosse o inverso da outra, intuiu-se uma simetria entre ambas, de tal forma que uma é definida em função da outra. Teberosky acrescenta que reflexões mais atuais demonstraram que o sujeito assume posições distintas quando na função de leitor ou de escritor. Para ela, no campo da pesquisa psicológica, ficou claro que as crianças podiam desenvolver de maneira desigual as diferentes habilidades envolvidas na leitura e na escrita. Refere-se aos estudos de Chartier (1992), que mostraram que leitura e escrita eram competências diferentes:

(...) competências diferentes, diversamente distribuídas entre os ambientes culturais, que não se definiam uma à outra, que podiam não ser simultâneas e que não produziam os mesmos efeitos: a leitura implica uma certa evasão de si mesmo, enquanto a escrita obriga ao isolamento, à concentração em si mesmo.

Outros autores abordaram as diferenças entre leitura e escrita sob diferentes aspectos. Smith (1999, p. 132) apontou que a capacidade de grafar corretamente a ortografia das palavras não mantém relação alguma com a capacidade de leitura. Segundo ele: "Todos nós podemos ler palavras que não podemos escrever, e ser capazes de escrever uma palavra com a ortografia correta ajuda pouco na leitura". Smith afirma ainda que a mesma pessoa pode lançar mão de diferentes estratégias para ler e para escrever, independentemente umas das outras, uma vez que são adquiridas em circunstâncias muito diferentes e são utilizadas de forma suplementar apenas indiretamente. Sinclair (1990, p. 83) também questiona o paralelismo no desenvolvimento da leitura e da escrita: "Serão estas atividades paralelas, uma como imagem refletida no espelho da outra? Ou são diferentes, mas cada uma influenciando a outra?". Para Sinclair, do ponto de vista perceptivo-motor, ler e escrever são atividades diferentes. Enquanto que na leitura não há uma linearidade na percepção do objeto escrito, sendo o foco da visão direcionado para conjuntos de caracteres e deslocado em movimentos bruscos, na escrita os movimentos produzem letra a letra, num processo aparentemente mais contínuo e seqüencial, implicando a existência de mais formas de processamentos envolvidos na atividade de escrita.

Como citado anteriormente (Frith, 1985), leitura e escrita podem ser vistas como se desenvolvendo de modo paralelo, mas não sincronizado. Em diferentes momentos, uma habilidade se apresenta desenvolvida e impulsiona o desenvolvimento da outra. Ao final do processo o sujeito deveria ler tão bem quanto escreve. No entanto, segundo a autora, é possível encontrar leitores fluentes que cometem muitos erros de ortografia. Pinheiro (1994, p. 78) refere-se a estudos de Seymour e Elder (1986), que também perceberam que num determinado período do desenvolvimento da linguagem escrita, parece que para a criança a tarefa de escrever é independente da leitura, pois ela é capaz de escrever palavras simples que não é capaz de ler.

Para Morais (1996), a leitura implica a ativação de representações de fonemas pelos grafemas correspondentes e a sua fusão. Já para escrever uma palavra para a qual não se dispõe de representação ortográfica, é necessário poder analisá-la em fonemas. Ler uma palavra é reconhecê-la e isso é possível com base em indícios parciais. Escrever uma palavra é evocá-la e isso exige dispor de um conjunto de informações. Morais conclui: "portanto, a escrita parece mais exigente que a leitura" (p. 198).

Pesquisas desenvolvidas por Bryant e Bradley (1987), com falantes do inglês, justificam ser facilmente compreensível que algumas crianças consigam ler palavras que não conseguem escrever, pois na leitura é necessário apenas reconhecer a palavra, enquanto que na escrita é necessário produzir todas as letras na ordem correta. Porém, seus estudos foram mais além e conseguiram comprovar que o oposto também ocorria, ou seja, havia palavras que as crianças conseguiam escrever, mas não conseguiam ler. Segundo os autores, a diferença advinha tanto da irregularidade fonológica da língua inglesa, como da predominância de métodos globais de alfabetização, porém tal diferença tendia a desaparecer a partir dos sete anos.

Ellis (2001), referindo-se a esses estudos de Bryant e Bradley (1987) e também aos de Frith (1985), sobre crianças que liam palavras que não escreviam e vice-versa, afirma que essa divergência entre as habilidades de leitura e de escrita indica que há algum grau de independência entre os processos envolvidos no reconhecimento e na produção de palavras. Isso, certamente, apresenta implicações educacionais, ou seja, não se pode presumir que por ler uma palavra corretamente a mesma criança pode grafá-la com precisão e conclui: "Se a leitura e a escrita estão baseadas em conjuntos, pelo menos parcialmente separados de processos cognitivos, elas precisarão ser ensinadas separadamente" (p. 104).

Na língua espanhola, considerada regular em termos fonológicos, Nemirovsky (1995, p. 220) realizou estudos que demonstraram que a distinção entre as habilidades de leitura e de escrita é evidente. A autora constatou que, ao executar tarefas de reprodução ou de produção de textos, o sujeito emprega, em cada uma delas, conhecimentos, hipóteses, critérios e recursos distintos.

No que se refere à língua portuguesa, parece haver uma certa regularidade na correspondência entre as formas gráficas e a língua falada, tanto no nível da sílaba como do fonema. Isso poderia levar-nos a supor que as crianças adotam a estratégia fonológica tanto para ler como para escrever, decompondo as palavras em segmentos menores, percebendo o mecanismo de combinação de letras, o que lhes permitiria decodificar e construir palavras que nunca viram anteriormente.

Porém essa regularidade da língua portuguesa não é completa. Após a aquisição do código, a criança se depara com as irregularidades ortográficas, que irão complicar a representação alfabética básica. Autores como Alvarenga (1988) e Cagliari (1996) afirmam que a leitura é mais fácil e desenvolve-se mais

rapidamente do que a escrita, justamente porque após a aquisição básica do código alfabético, as regras ortográficas causam muito mais dúvidas na escrita do que na leitura. Desta forma o sujeito passaria a desenvolver-se melhor na leitura do que na escrita.

Alvarenga (1988) vai mais além, afirmando que a leitura e a escrita deveriam ser tratadas e trabalhadas separadamente, uma vez que o desenvolvimento de ambas não ocorre de forma paralela. Assim, para esse autor, um aluno pode estar num nível de leitura que lhe dê condições de trabalhar com materiais mais avançados, mesmo que sua produção escrita esteja ainda se consolidando. O professor que inibir a leitura em função do nível em que o aluno se encontra na escrita, estará prejudicando a ambas, pois o envolvimento com leituras mais elaboradas “passará a ser um auxiliar da escrita nos casos de arbitrariedade, especialmente nas dificuldades, ditas de natureza auditiva e visual” (p. 30).

Para Nunes (1990), a execução da leitura e da escrita parte de um mesmo objeto de conhecimento, “a língua escrita”, porém envolve diferentes processos, que resultam em assimetrias entre essas duas atividades.

Pesquisas na língua portuguesa, que abordam especificamente as diferenças no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, são raras. No entanto, alguns trabalhos fazem referência a possíveis dificuldades do período alfabético ou ortográfico, em função das peculiaridades da língua, sugerindo que por essa razão podem ocorrer divergências no desenvolvimento da leitura e da escrita.

A exemplo disso, referimos Nunes (1995), que investigou a conquista de regras contextuais (as que levam em consideração o contexto da palavra para definir as letras que a compõem) no período que a autora denomina pós-alfabético, tendo como um de seus objetivos perceber se a compreensão desse tipo de regra era obtida simultaneamente na escrita e na leitura. Os resultados demonstraram que as regras contextuais não são necessariamente adquiridas ao mesmo tempo, na leitura e na escrita, pois a utilização de pistas semânticas influencia mais fortemente a leitura do que a escrita. Na leitura, uma pista semântica pode levar à correção pela construção do significado da frase, sem necessariamente fixar atenção em cada letra. Isso não ocorre na escrita, na qual cada letra deve ser gerada e as pistas semânticas só se tornam úteis quando se tornam relativamente conscientes. Esse estudo concluiu também que, mesmo tratando-se de palavras inventadas, nas quais “... a correção da pronúncia não pode ser explicada por pistas semânticas, ainda assim, a leitura permanece à

frente da escrita na utilização de regras de contexto” (ibid., p. 39). Segundo a autora, esse resultado, provavelmente, pode ser justificado por possíveis diferenças inerentes a esses dois processos, a leitura e a escrita.

Ruiz (1988) desenvolveu uma pesquisa com crianças no período anterior à alfabetização em língua portuguesa, buscando estabelecer a relação entre o desenvolvimento das estratégias de leitura e escrita. Nesse estudo foram propostas tarefas de leitura e de escrita para as mesmas crianças e foram comparadas as estratégias empregadas na leitura com as utilizadas na escrita. Foram observadas mudanças de desempenho quanto às estratégias utilizadas na leitura e na escrita, com uma grande variedade de respostas na realização de cada tarefa. A pesquisa demonstrou, ainda, que na fase anterior à alfabetização propriamente dita, as estratégias empregadas na escrita foram mais elaboradas que as utilizadas na leitura.

Outro estudo na mesma direção foi realizado por Sousa (2000), com crianças na fase inicial da aquisição da linguagem escrita (1^{as} e 2^{as} séries do ensino fundamental). Foram aplicadas tarefas de leitura e escrita de palavras e frases. Os resultados da análise estatística mostraram uma alta correlação entre as habilidades de ler e de escrever, mas não revelaram diferenças significativas entre leitura e escrita das 73 crianças pesquisadas. Além disso, a análise qualitativa das tarefas sugeriu que, nas crianças com desempenho menor, havia uma certa vantagem da escrita em relação à leitura, enquanto que nas crianças com melhor desempenho passava a existir uma superioridade da leitura. Foi então feita uma análise dos resultados das crianças separadas em quatro grupos, constituídos pelo total dos pontos obtidos nas tarefas: grupo com desempenho baixo, médio, médio-alto e alto. Os resultados mostraram que entre as crianças dos três primeiros grupos (desempenho baixo, médio e médio-alto) não havia diferenças estatisticamente significativas entre leitura e escrita, embora as médias de escrita fossem melhores. No grupo com desempenho alto, foi encontrada uma diferença significativa entre leitura e escrita, com vantagem para a leitura. Esses resultados sugeriram diferenças entre essas habilidades, com tendência à superioridade da leitura em relação à escrita no estágio mais avançado de aquisição.

Estes resultados nos instigaram e serviram de ponto de partida para a presente pesquisa, que teve como objetivo verificar, após um período de 1 ano e 7 meses, como se apresentavam essas habilidades de ler e de escrever, nas mesmas crianças estudadas por Sousa (2000).

Tivemos como hipótese que, com a evolução das crianças no domínio da linguagem escrita, as questões de ordem ortográfica dificultariam a habilidade de escrita, permitindo que o desempenho na leitura fosse superior. Essa idéia encontra apoio em Alvarenga (1988), Cagliari (1996), Nemirovsky (1995), Nunes (1990, 1995), Bryant e Bradley (1987), Pinheiro (1994), Ruiz (1988), Ellis (2001).

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 42 crianças na faixa etária de 7,6 anos a 10,5 anos, sendo 26 meninos e 16 meninas. Essas crianças foram escolhidas por atenderem ao critério de terem participado como sujeitos da pesquisa de Sousa (2000). Na coleta de dados para o presente estudo estavam cursando a 2ª ou 3ª série do ensino fundamental, em uma escola da rede pública da cidade de São Paulo.

Instrumentos e procedimentos

Tarefas de leitura (decodificação e fluência)

- a. Tarefa de leitura de frase. Eram apresentados à criança 4 cartões, cada um com uma das frases abaixo:

O BEBÊ ANDA NO TRENZINHO.

A MENINA BRINCA NO BALANÇO.

OS GATOS DORMEM SOSSEGADOS.

OS GAROTOS JOGAM BOLA.

Após a apresentação de cada cartão, a criança deveria ler a frase. Em seguida, eram apresentadas duas gravuras e a criança era solicitada a escolher a que se referia à frase lida, justificando sua escolha. Esse procedimento foi adotado com o objetivo de garantir a compreensão da criança a respeito das frases lidas.

- b. Tarefa de leitura de texto. Era apresentado um cartão com o seguinte texto para que a criança lesse:

SEU LÉO E O PORQUINHO¹

SEU LÉO MORA NUM SÍTIO E É AMIGO DE TODOS OS ANIMAIS.

UM DIA ELE ENCONTROU UM PORQUINHO QUE CHORAVA MUITO, POIS NÃO CONSEGUIA MAMAR NA MAMÃE PORCA.

SEU LÉO ARRANJOU UMA MAMADEIRA, ENCHEU DE LEITE E DEU AO CHORÃO, QUE MAMOU FELIZ.

AGORA O PORQUINHO SEGUE SEU LÉO PARA TODO LUGAR.

Logo após a leitura, foram apresentadas quatro gravuras desordenadas, referentes às partes da história, sendo solicitado à criança que ordenasse as gravuras conforme os acontecimentos e em seguida recontasse a história. Esse procedimento foi adotado para garantir a compreensão da criança sobre o texto lido.

Tarefas de escrita (escrita de frases e textos ditados)

- a. Tarefa de escrita de frases. Foram utilizadas quatro frases:

O NENÊ PASSEIA NA CHUVA.

O MACACO PULOU NA ÁRVORE.

OS PATOS NADAM CALMAMENTE.

O GATO COME SARDINHA.

A experimentadora apresentava à criança uma gravura, dialogando sobre a mesma. Em seguida ditava a frase completa referente à gravura.

- b. Escrita de um texto.

1 Texto adaptado e gravuras utilizadas de Mott e Aymone (1987).

BRINCADEIRAS DE AMIGOS²
NINO E MANECO MORAM PERTO E SÃO MUITO AMIGOS.
QUANDO VOLTAM DA ESCOLA, FAZEM JUNTOS A LIÇÃO E
DEPOIS VÃO BRINCAR NO CAMPINHO.
BRINCAM DE PEGADOR, DE ESCONDER E RODAM
PIÃO, MAS O QUE ELES MAIS GOSTAM É JOGAR BOLA
JUNTO COM OUTRAS CRIANÇAS.
E ASSIM ELES SE DIVERTEM A TARDE INTEIRA.

A pesquisadora apresentava uma gravura à criança e dialogava com ela sobre o tema da mesma. Em seguida era feito o ditado do texto, frase por frase, repetidas quando necessário.

Esses instrumentos foram inspirados nos estudos de Nunes (1995), Ruiz (1988) e Sousa (2000) e elaborados buscando uma equivalência entre as tarefas de leitura e escrita. Para isso, na elaboração dos pares de frases (uma para leitura e uma para a escrita), foram considerados: palavras e cenários pertencentes ao universo cultural das crianças, mesma quantidade de palavras, equivalência das palavras quanto ao número de sílabas: monossílaba, dissílaba, etc. e mesmo total de sílabas na frase. Na elaboração dos textos consideraram-se: palavras e cenários pertencentes ao universo cultural das crianças, mesma quantidade de períodos, mesma quantidade de palavras e mesma quantidade de sílabas simples (cv, vv, v) e de sílabas complexas (vc, ccv, cvc, cvv, dígrafos, encontros consonantais e vocálicos).³

Os instrumentos foram aplicados individualmente.

As leituras das crianças foram audiogravadas, as escritas registradas a lápis e outras observações foram anotadas pela pesquisadora.

Procedimentos de análise

Os resultados obtidos foram analisados atribuindo-se pontos às produções das crianças. As maiores pontuações estão associadas à menor quantidade de erros por item avaliado, conforme relatado a seguir:

2. Texto criado pela pesquisadora, buscando manter a equivalência com o texto utilizado na leitura.

3. c = consoante e v = vogal.

– *Decodificação na leitura*: Foram atribuídos pontos de acordo com o número de erros na pronúncia da palavra, sendo considerada sílaba por sílaba, com o objetivo de identificar as correspondências entre grafemas e fonemas. Neste item a pontuação foi estipulada numa escala de 0 a 15 pontos.

– *Fluência na leitura*: Foram atribuídos pontos de acordo com a qualidade da leitura das frases e do texto, analisado-se: se a leitura foi contínua ou silabada, se houve respeito às pontuações, se foi dada a entonação adequada ao significado das frases e texto, se ocorreram repetições de sílabas ou palavras e a velocidade da leitura. Neste item a pontuação foi estipulada numa escala de 0 a 5 pontos.

– *Codificação na escrita*: Foram atribuídos pontos de acordo com o número de erros na escrita das sílabas, ou seja, respeitando a ortografia do português. Neste item a pontuação foi estipulada numa escala de 0 a 15 pontos.

– *Organização do texto na escrita*: Este tópico levou em consideração a habilidade da criança em organizar o texto. Foram atribuídos pontos considerando-se: segmentação correta das palavras, respeito às pontuações ditadas (parágrafos, pontos, vírgulas), respeito às convenções de uso de letras maiúsculas e minúsculas. Neste item a pontuação foi estipulada numa escala de 0 a 5 pontos.

A soma dos pontos obtidos em “decodificação na leitura” e “fluência na leitura”, deu origem a um ponto que denominamos “Leitura/II”.

A soma dos pontos obtidos em “codificação na escrita” e “organização do texto na escrita” deu origem a um ponto que denominamos “Escrita/II”.

Resultados

Uma análise estatística preliminar foi feita, com o objetivo de verificar se existiam diferenças significativas entre os desempenhos das crianças de 2ª e de 3ª séries. O resultado do teste t de Student mostrou não haver diferenças significativas entre as crianças de 2ª e de 3ª séries na leitura ($p=0,76$) como também na escrita ($p=0,18$), o que nos permitiu tratar todas as crianças como um único grupo de sujeitos.

As pontuações obtidas pelas 42 crianças nas tarefas de leitura e de escrita estão expressas na Figura 1, ordenadas por ordem crescente de pontos obtidos nas provas de leitura.

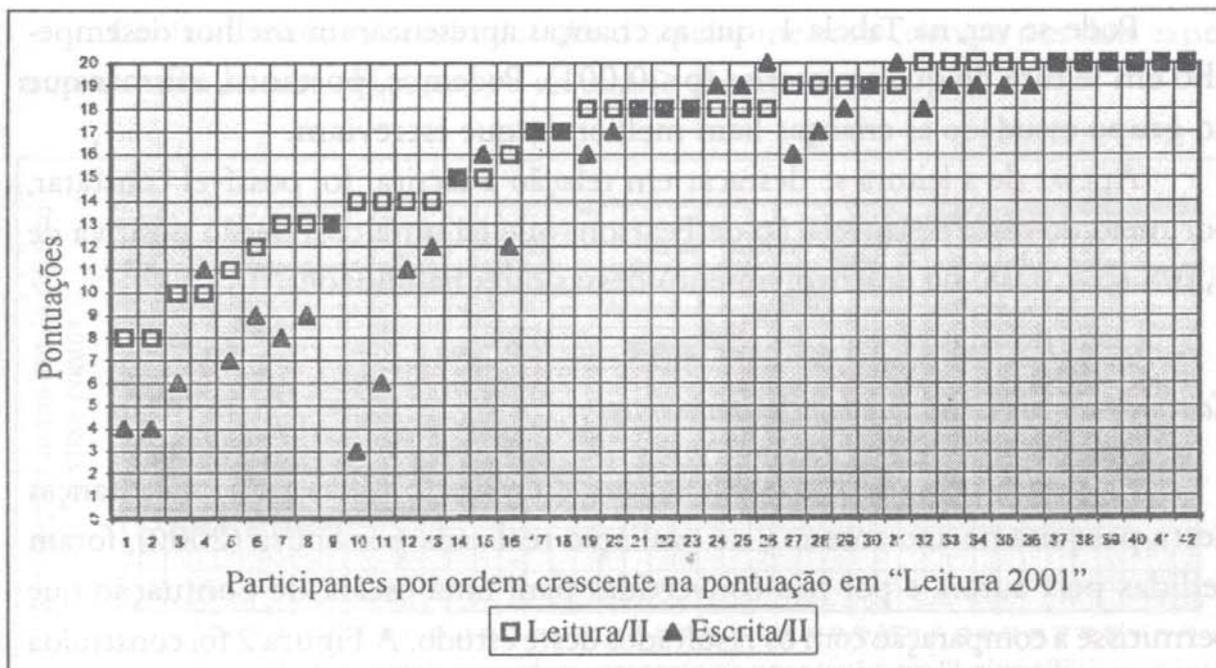


Figura 1 – Pontuação dos participantes por ordem crescente em "Leitura/II" e pontuação das mesmas crianças em "Escrita/II"

Como se pode observar, nas pontuações mais baixas, observam-se grandes diferenças entre a leitura e a escrita, com vantagem para a leitura. Nas crianças com melhor desempenho (a partir de 17 pontos), as diferenças entre leitura e escrita parecem diminuir, contudo, percebe-se também uma certa vantagem da leitura sobre a escrita.

Tabela 1 – Média, desvio padrão e erro padrão médio de Leitura/II e Escrita/II e Teste t de Amostras Pareadas "Leitura/II" e "Escrita/II"

	N	Médias	Desvio padrão	Erro padrão médio	Diferenças emparelhadas de			t	G L	Sig
					médias	desvio padrão	média de erro padrão			
Leitura/II	4 2	16,50	3,60	0,56	1,52	2,55	0,39	3,87 4	41	0,000 ***
Escrita/II	4 2	14,98	5,33	0,82						

*** $p < 0,001$

Pode-se ver, na Tabela 1, que as crianças apresentaram melhor desempenho em leitura do que em escrita ($p < 0,001$). Podemos, portanto, afirmar que no grupo estudado as crianças liam melhor do que escreviam.

Apesar de a leitura se destacar em relação à escrita, foi possível constatar, por meio do teste de correlação de Pearson, que há uma correlação positiva de 0,908 ($p > 0,01$) no desenvolvimento dessas duas habilidades.

Comparando os resultados longitudinalmente

As pontuações em provas de leitura e escrita, obtidas pelas 42 crianças desta pesquisa no ano anterior, na avaliação realizada por Sousa (2000), foram cedidas pela autora e por nós convertidas para uma escala de pontuação que permitisse a comparação com os resultados deste estudo. A Figura 2 foi construída para permitir a visualização das pontuações das crianças do experimento de Sousa (2000), em leitura e escrita.

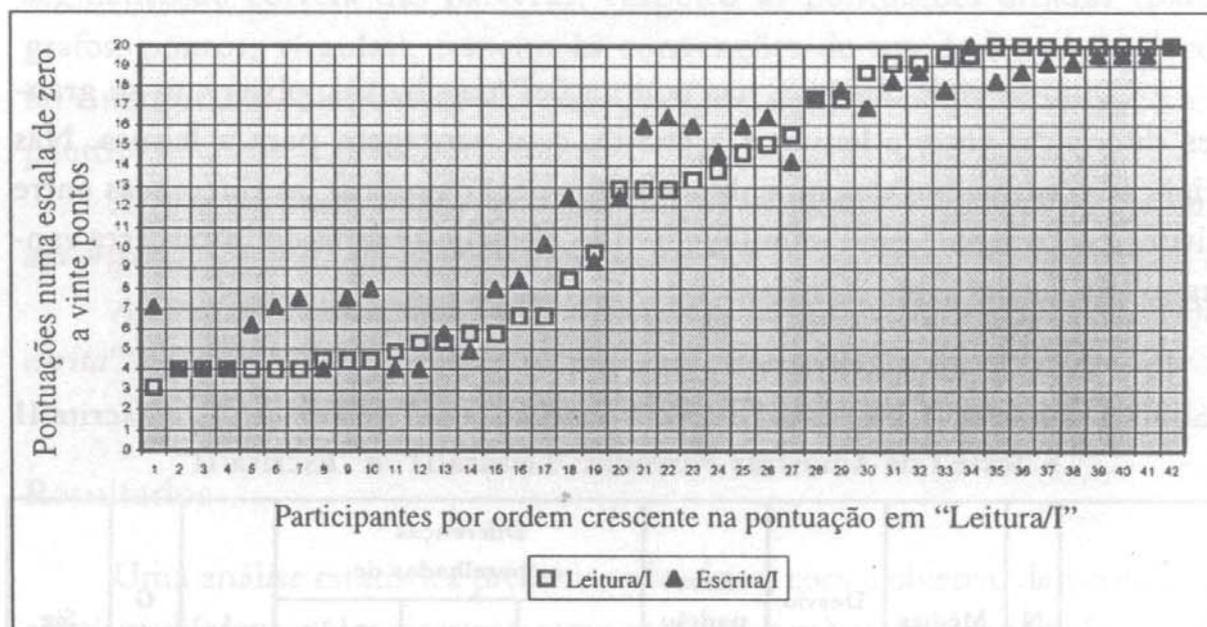


Figura 2 – Pontuação dos participantes por ordem crescente em "Leitura/I" e pontuação das mesmas crianças em "Escrita/I"

Como sugerido por Sousa (ibid.), podemos constatar que nas faixas de pontuações mais elevadas (a partir do participante nº 30), há uma predominância da leitura em relação à escrita. Já nas pontuações menores há uma diferença maior nos resultados, havendo uma certa predominância da escrita sobre a leitura.

Confrontamos os resultados obtidos pelas mesmas crianças nos dois experimentos, na leitura (Figura 3) e na escrita (Figura 4).

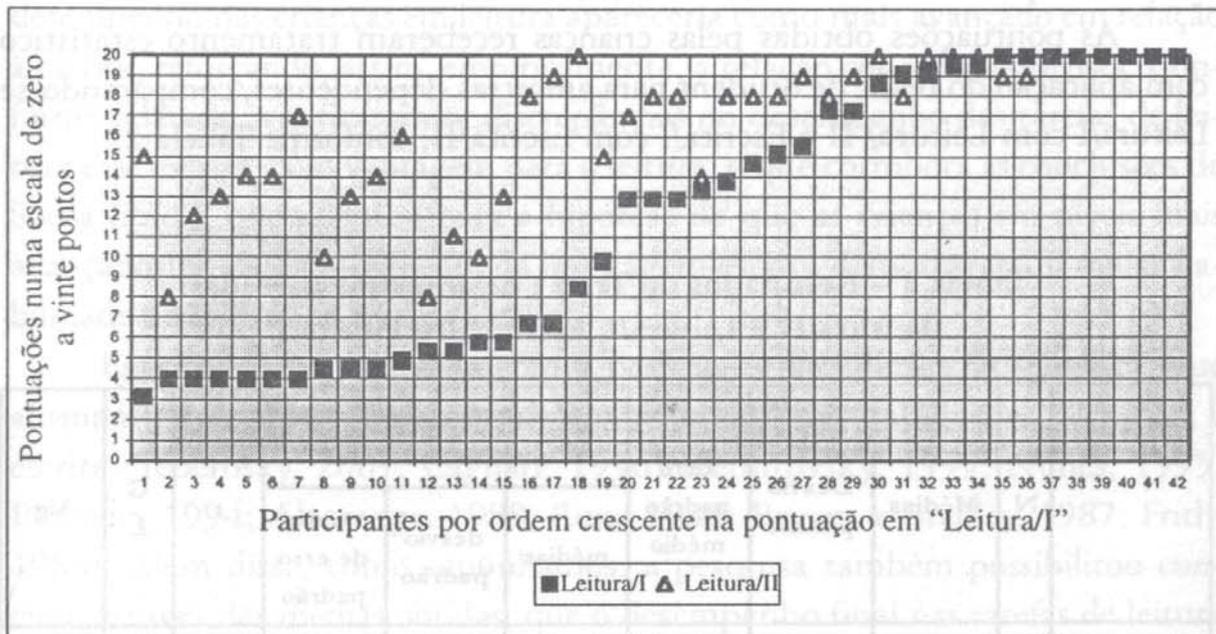


Figura 3 – Pontuação dos participantes por ordem crescente em “Leitura/I” e pontuação das mesmas crianças em “Leitura/II”

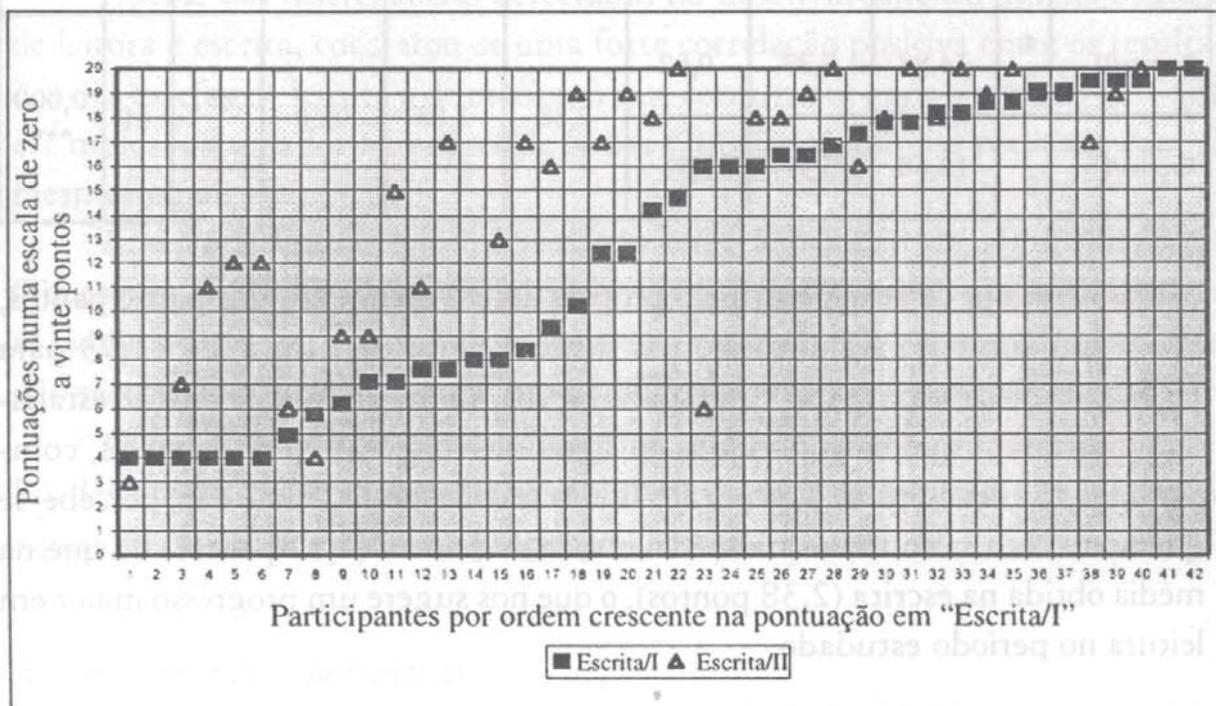


Figura 4 – Pontuação dos participantes por ordem crescente em “Escrita/I” e pontuação das mesmas crianças em “Escrita/II”

Como se pode ver, houve um aumento nas pontuações, tanto na leitura como na escrita, mais notória nas crianças que haviam obtido pontuações inferiores a 16 pontos em Leitura/I e Escrita/I.

As pontuações obtidas pelas crianças receberam tratamento estatístico com aplicação do teste t de Student para amostras dependentes, comparando-se Leitura/I com Leitura/II e Escrita/I com Escrita/II, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Resultados do Teste t de amostras pareadas:
Leitura/II e Leitura/I; Escrita/II e Escrita/I

	N	Médias	Desvio padrão	Erro padrão médio	Diferenças emparelhadas de			t	G L	Sig
					médias	desvio padrão	média de erro padrão			
Leitura/II	4 2	16,50	3,60	0,56	4,57	4,41	0,68	6,71 4	41	0,000 ***
Leitura/I	4 2	11,93	6,67	1,03						
Escrita/II	4 2	14,98	5,33	0,82	2,38	3,88	0,60	3,97 5	41	0,000 ***
Escrita/I	4 2	12,60	5,92	0,91						

Como era de se esperar pelo próprio desenvolvimento dos participantes, houve um aumento significativo nas médias, tanto de leitura (de 11,93 para 16,50), como de escrita (de 12,60 para 14,98). Os resultados da análise estatística mostraram que esse aumento foi significativo ($p < 0,001$). Ademais, comparando-se as médias de Leitura I e II e as médias de Escrita I e II, percebe-se que houve um salto maior na média obtida na leitura (4,57 pontos) do que na média obtida na escrita (2,38 pontos), o que nos sugere um progresso maior em leitura no período estudado.

Conclusões

Os resultados obtidos deram suporte à nossa hipótese, segundo a qual o desempenho das crianças em leitura apareceria como mais avançado em relação à escrita, reforçando, assim, empiricamente, a relação conceitual prevista. Conforme relatado, verificaram-se discrepâncias no desempenho das tarefas de leitura e de escrita, com vantagem para a leitura, o que corrobora as conclusões de Sousa (ibid.), que apontou para a hipótese de que as crianças em níveis mais avançados no desenvolvimento da linguagem escrita demonstrariam maior habilidade na leitura do que na escrita.

Essa conclusão concorda com a posição de estudiosos da temática, que afirmam haver discrepâncias no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (Teberosky, 2001; Cagliari, 1996; Nemirovsky, 1995; Nunes, 1995; Pinheiro, 1994; Alvarenga, 1988; Ruiz, 1988; Bryant e Bradley, 1987; Frith, 1985). Além disso, como supúnhamos, a pesquisa também possibilitou concluir, através das médias obtidas, que o desempenho final nas tarefas de leitura atingiu melhores resultados do que o desempenho final nas tarefas de escrita, o que concorda com os estudos que afirmam ser a leitura mais fácil do que a escrita (Ellis, 2001; Cagliari, 1996; Morais, 1996; Alvarenga, 1988).

Apesar das discrepâncias detectadas no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, constatou-se uma forte correlação positiva entre os resultados das tarefas de leitura e de escrita, o que confirmou, após o período de 1 ano e 7 meses, os achados anteriores de Sousa (2000) na pesquisa realizada com as mesmas crianças.

Esses resultados estão de acordo com a posição de alguns teóricos (Teberosky, 2001; Sinclair, 1990; Frith, 1985, entre outros), que afirmam que as habilidades de ler e escrever são paralelas e influenciam-se mutuamente, mas não são sincronizadas, podendo haver diferenças no seu desenvolvimento.

Como conclusão, é possível reafirmar que leitura e escrita envolvem habilidades cognitivas complexas e distintas. A aquisição de uma não implica a aquisição da outra na mesma proporção.

Algumas implicações pedagógicas

Além dos aspectos referentes à natureza da língua e aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário levar em con-

sideração a influência determinante da metodologia adotada pela escola no processo de alfabetização. As conclusões obtidas com esta pesquisa nos permitem enfatizar a necessidade de se trabalhar com as crianças, tanto tarefas de leitura, como de escrita, desde os primeiros anos de escolarização. Concordando com Sinclair (1990) e Teberosky (2001), aceitamos que ler e escrever não são atividades simétricas, ou seja, ler não é o inverso de escrever e os aprendizes desenvolvem de maneira desigual as habilidades envolvidas na leitura e na escrita. Como escreve Frith (1985), podem ser vistas como atividades se desenvolvendo de modo paralelo, mas não sincronizado.

A implicação pedagógica decorrente é que, no ensino da leitura e da escrita, sejam utilizadas metodologias que garantam o desenvolvimento específico de cada uma dessas habilidades, pois o aprendiz assume posições distintas quando na função de leitor e de escritor. Não estamos tratando de recomendar uma dissociação entre o ensino da leitura e da escrita, como se ensinássemos duas diferentes técnicas, na crença de que se damos atenção a uma, a outra se desenvolverá concomitantemente. O que recomendamos é que sejam vistas como habilidades diferentes, que exigem tratamento pedagógico específico. Retomando as palavras de Ellis (2001), a divergência que as pesquisas encontram entre as habilidades de leitura e de escrita indica algum grau de independência entre os processos envolvidos no reconhecimento e na produção de palavras. Daí decorre a recomendação de atenção específica ao ensino de cada uma dessas habilidades, visando o domínio da linguagem escrita em sua expressão mais completa.

Resumo

A pesquisa teve como objetivo comparar o desempenho em leitura e escrita, nos primeiros anos de escolarização, e as possíveis discrepâncias entre essas habilidades nas várias etapas de aquisição. Participaram 42 crianças de 7,6 anos a 10,5 anos, que cursavam a 2ª ou 3ª séries do ensino fundamental. O método utilizado foi a aplicação de tarefas de leitura e escrita de frases e textos, submetendo-se os dados a análises estatísticas e qualitativas. Os resultados mostraram que o desempenho em leitura estava mais avançado em relação à escrita. Esses achados foram comparados com os das mesmas crianças em estudo anterior, quando cursavam a 1ª ou 2ª séries: neste a escrita das iniciantes tendeu a ser melhor do que a leitura, enquanto que a leitura mostrou-se mais avançada que a escrita na etapa posterior. Segundo a literatura, esse resultado pode ser explicado em função da ortografia, que dificulta mais a escrita do que a

leitura. Conclui-se que ler e escrever envolvem habilidades complexas e distintas e a aquisição de uma não implica aquisição da outra na mesma proporção, o que sugere que no ensino sejam utilizadas metodologias que garantam o desenvolvimento específico de cada uma dessas habilidades.

Palavras-chave: leitura e escrita; aquisição da linguagem escrita; alfabetização.

Abstract

The aim of this research is to compare children's reading and writing performance during the first years of schooling, as well as discrepancies between those abilities in the various stages of acquisition. 42 children between the ages of 7;6 and 10;5 who were in the second or third year of primary school took part in the research. The method consisted of the application of tasks related to reading and writing sentences and texts. Data were analyzed statistically and qualitatively. Results showed that the reading performance was more advanced than the writing. These results were compared with the ones obtained for the same children one year before: in that study, children at the beginner level tended to write better than read, while children in the more advanced stages could read better than write. According to the literature, this result can be explained by the fact that orthography makes writing more difficult than reading. We concluded that reading and writing demand distinct abilities. The acquisition of one of them does not imply the acquisition of the other in the same proportion. This suggests that teaching methods must guarantee the development of each one of these specific skills.

Key-words: reading and writing; written language acquisition; literacy.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo, comparar el desempeño entre lectura y escrita en los primeros años de escolaridad, con las posibles disparidades entre las habilidades en las varias etapas del aprendizaje. Participaron 42 niños con edad entre 7 años y 6 meses y 10 años y 5 meses que estaban estudiando en el segundo o tercer año de la primaria. El método utilizado fue la aplicación de tareas de lectura, frases escritas y pequeños textos. Los datos fueron sometidos a análisis estadísticas y cualitativas. Los resultados mostraron que el desempeño de la lectura estaba más desarrollado que relación a la escrita. Estos resultados fueron comparados a los resultados de los mismos niños en una investigación anterior, cuando cursaban el primero o segundo año de la primaria. En la investigación anterior, los resultados demostraron que en la escrita inicial, los niños obtuvieron resultados mejores que en la lectura, mientras que la lectura se mostró más adelantada que la escrita en la actual investigación. Según la literatura, este resultado podría ser explicado en función de la ortografía, que dificulta más la escrita que la lectura.

Concluimos que leer y escribir abarcan habilidades complejas y distintas y, que aprender una no implica en aprender la otra, en la misma proporción, lo que supone que en la enseñanza sean utilizadas metodologías que puedan garantizar el desarrollo específico de cada una de esas habilidades.

Palabras claves: *lectura y escrita; aprendizaje del lenguaje escrito; alfabetización.*

Referências

Alvarenga, D. (1988). *Leitura e Escrita: dois processos distintos*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG. *Educação em Revista*, n. 7, pp. 27-31, jul.

• Bryant, P. e Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre, Artes Médicas.

• Cagliari, L. C. (1996). *Alfabetização & Lingüística*. 9 ed. São Paulo, Scipioni.

Chartier, A. M. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona, Gedisa.

• Ellis, A. W. (2001). *Leitura escrita e dislexia: uma abordagem cognitiva*. 2 ed., 2 reimpressão. Porto Alegre, Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1985). A representação da linguagem e o processo de alfabetização. São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, 52, pp. 7-17.

Frith, U. (1985). "Beneath the surface of developmental dyslexia". In: Patterson, K. E., Marshall, J. C. e Coltheart, M. (eds.). *Surface dyslexia: cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 301-330.

Gombert, J. E. e Colé, P. (2000), "Activités metalinguistiques, lecture et illettrisme". In: Kail, M. e Fayol, M. (orgs.). *L'acquisition du langage*. v. 2. Paris, PUF.

Hayes, J. R. e Flower, L. S. (1980). "Identifying the organization of the writing process". In: Gregg, L. W. e Steinberg, E. R. (eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Inc.

_____ (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, v. 41, pp. 1106-1113.

• Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista.

Mott, O. B. e Aymone, S. (1987). *Seu Léo e o Pintadinho*. São Paulo, Ática.

- Nemirovsky, M. (1995). "Ler não é o inverso de escrever". In: Teberosky, A. e Tolchinsky, L. *Além da alfabetização*. 3 ed. São Paulo, Ática, pp. 219-255.
- Nunes, T. (1990) Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. Belo Horizonte. *Educação em Revista* – Revista da Faculdade de Educação da UFMG, n. 12, pp. 21-32, dez.
- _____ (1995). "Leitura e escrita: processos e desenvolvimento". In: Alencar, E. S. (org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. 3 ed. São Paulo, Cortez, pp. 13-50.
- Pinheiro, A. M. (1994). *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas, Editorial Psy.
- Ruiz, A. I. (1988). *Relações entre as estratégias da leitura e da escrita de palavras no período de aquisição da língua portuguesa*. Dissertação de mestrado em Psicologia Cognitiva. Recife, Faculdade de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.
- Seymour, P. H. K. e Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive neuropsychology*, v. 1, n. 1, pp. 1-36.
- Sinclair, H. (1990). "O desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectivas". In: Ferreira, E. e Palacio, M. G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. 3 ed. Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 75-84.
- Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Sousa, E. O. (2000). *A relação entre o nível de escrita e leitura em crianças das séries iniciais*. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, Programa Pós-Graduados em Psicologia da Educação. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Teberosky A. (2001). "O ingresso na escrita". In: Perez, F. C. e García, J. R. (org.). *Ensinar ou aprender a ler e escrever?* Porto Alegre: Artmed, pp. 85-91.

Maura Spada Zanella

Docente da Faculdade Taboão da Serra e das Faculdades Oswaldo Cruz
Doutoranda do Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP
E-mail: maurazasp@ig.com.br

Maria Regina Maluf

Doutora em Psicologia pela Universidade Católica de Louvain, Bélgica
Docente no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP
Docente no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
E-mail: marmaluf@ajato.com.br