

AQUISIÇÃO DA LEITURA: LETRAMENTO OU MÉTODO FÔNICO? ¹

Patrícia Ribeiro de Andrade

Resumo

O artigo traz uma exposição de pesquisas sobre aquisição da leitura, dos anos de 1990 aos dias atuais, com o propósito de examinar, a partir delas, concepções teóricas vigentes que têm desenhado o quadro evolutivo das proposições neste campo. São considerados estudos que discutem letramento, cognição e estudos que avaliam a influência da tipologia dos sistemas ortográficos das línguas às quais os aprendizes estão expostos. Faz algumas considerações a respeito dos distúrbios que influenciam no aprendizado da leitura.

Palavras-chave: Aquisição da leitura, Cognição, Psicolinguística, Letramento, Consciência fonológica

Abstract

This article brings an exposition of research on reading acquisition, taking into account the year of 1990 and the present days, with the purpose of examining, from them, existing theoretical concepts that have drawn the evolutionary of the propositions in this field. Are considered studies that discuss literacy, cognition and studies evaluating the influence of the type of spelling systems of languages which learners are exposed to. It makes some considerations about the disturbances that have influence on reading learning.

Keywords: Acquisition of reading, Cognition, Psycholinguistics, Literacy, Phonological awareness.

1 INTRODUÇÃO

Ao se empreender esta pesquisa, imaginou-se que, a despeito do imenso volume de tratados sobre o tema, haveria uma convergência entre as concepções de leitura e elas poderiam harmonicamente conviver e até se mesclar, independentemente das correntes teóricas às quais cada concepção está ligada. No entanto, não é o que acontece. Considere-se, por exemplo, dois trechos retirados de fontes diferentes, em que os autores se valem de ilustrações muito semelhantes ao discutirem o conceito de leitura:

Jonas aprendeu, sozinho, a ler letras gregas, sem ter ainda aprendido o idioma grego. Andrópolis cresceu falando grego, mas não foi alfabetizado nesse idioma. Um dia Andrópolis recebe uma carta da Grécia e pede que Jonas a leia. Jonas é capaz de pronunciar as letras, mas não consegue compreender o que lê; Andrópolis consegue entender, mas é incapaz de pronunciar as letras. Qual

¹ Disciplina: Aquisição da Linguagem, ministrada pela Professora Dra. Lilian Cristine Scherer. Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

deles está, de fato, lendo? Resposta: os dois juntos. (FISCHER, 2006, p. 11).

Ler e compreender

Depois que o poeta inglês Milton se tornou cego e resolveu reler os clássicos, ele ensinou suas filhas a decodificar textos em Grego, embora elas não pudessem compreender uma só palavra desse idioma. Podemos afirmar que Milton estava lendo? Não, ele simplesmente ouvia a leitura feita por suas filhas. Mesmo se fosse analfabeto, mas soubesse Grego, ele poderia compreender. E as filhas de Milton, estariam lendo? Naturalmente que sim, elas estavam simplesmente lendo. Extraído de: Moraes, *La science de La lecture: d'un regard sur le passé à un regard sur l'avenir*, 2003. (BRASIL, p. 2003).

O primeiro trecho foi retirado da obra *História da leitura*. Já o segundo trecho consta do *Relatório final do grupo de trabalho "Alfabetização infantil: os novos caminhos"*, apresentado à Câmara de Deputados, em 2003. Portanto, os dois textos têm funções e objetivos totalmente distintos. Mas, apesar dessas diferenças, intriga o fato de os dois discursos utilizarem ilustrações similares e chegarem a conclusões totalmente díspares. Qual seria a razão disto? As seções que se seguem abordarão, forçosamente, essa questão, pois as propostas teóricas e metodológicas, especialmente se envolvem rupturas, não surgem ou se substituem, pacificamente.

Mediante tais observações, o presente estudo intenta apresentar alguns trabalhos realizados sobre a aquisição da leitura, com o objetivo de esboçar as linhas gerais destes, de modo a verificar os elementos motivadores das investigações realizadas, as linhas teóricas seguidas e os resultados alcançados ou que se acredita poder alcançar. Não se trata de uma revisão bibliográfica sobre o tema, mas de um estudo que se restringe à literatura centrada em questões cognitivas, das quais se têm extraído possibilidades de mudanças de métodos para o ensino de leitura, e a focalização também da perspectiva do letramento, por ser este um conceito central nas discussões da aquisição da leitura, em função do seu caráter social.

2 TENDÊNCIAS TEÓRICO/METODOLÓGICAS

Soares (2004b) situa os estudos voltados para aprendizagem da língua escrita, utilizando o termo "facetas". Nas palavras da autora, as mais relevantes são as seguintes: a "fônica", a da "leitura fluente", a "faceta da leitura compreensiva, a faceta da identificação e uso adequado das diferentes funções

da escrita, dos diferentes portadores de texto, dos diferentes tipos e gêneros de texto” (cf. pp. 3-4). Cada uma delas responde pelo quadro teórico ao qual se vincula.

Em termos de desenvolvimento teórico, Soares remete aos paradigmas que vêm recobrando as proposições em torno da alfabetização, desde os anos de 1960 aos dias de hoje. Observe-se:

Segundo Gaffney e Anderson (2000, p. 57), as últimas três décadas assistiram a mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização que podem ser assim resumidas: um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. [...] Embora Gaffney e Anderson situem essas mudanças paradigmáticas no contexto norte-americano, pode-se reconhecer as mesmas mudanças no Brasil, aproximadamente no mesmo período [...] pode-se afirmar que, tal como ocorreu nos Estados Unidos, também no Brasil os anos de 1980 e 1990 assistiram ao domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que aqui se difundiu sob a discutível denominação de *construtivismo* (posteriormente, *socioconstrutivismo*). (SOARES, 2004a, p. 10).

Atentando para tais paradigmas, pode-se ter uma idéia de como eles se espriam, levando em conta o que afirma Kleiman (2004) sobre as correntes teóricas prevalentes, a partir dos anos de 1975: a Psicolinguística, a Psicologia Cognitiva e a Linguística textual, as quais pressupõem que o aprendizado da leitura advém de um comportamento ativo do leitor, em que este, a partir de estímulos, elabora hipóteses, inferências e aciona conhecimentos de sua própria experiência. Kleiman apresenta um esquema, no qual o quadro-resumo¹ se espelha, para ilustrar as correntes desse período e a concepção que elas trazem de leitor:

1975-		Leitor reage a estímulos	
Correntes teórico-metodológicas			
Psicolinguística			
Psicologia cognitiva			
compreensão			
funcionamento cognitivo			
Linguística textual			
mecanismos de textualização			
tipologia textual			
legibilidade/intertextualidade			
		Leitor – sujeito cognitivo inteligente faz hipóteses faz inferências mobiliza saberes em novas e imprevisíveis combinações	

Quadro-resumo 1 – A partir do esquema de Kleiman (2004, p. 15)

Relativamente aos anos de 1990 em diante, a autora observa que prevalecem as seguintes correntes teórico-metodológicas: Estudos do Letramento, Ciências Sociais, Sociolinguística Interacional, Teorias da

Enunciação, Análise Crítica do Discurso, em que o foco é a leitura voltada para práticas sociais, como se pode visualizar no quadro-resumo 2:

1990- Vertentes teórico-metodológicas Estudos do letramento Ciências Sociais (Antropologia, Etnografia e História) Sociolinguística interacional Teorias da enunciação Análise crítica do discurso Interação Gênero Discurso	Práticas locais de leitura Leituras “ordinárias” Textos multimodais Múltiplos domínios discursivos Letramento nas comunidades Problematização da escrita
---	---

Quadro-resumo 2 – A partir do esquema de Kleiman (2004, p. 16).

O paradigma cognitivista, modelo teórico vigente entre 1980 e 1990 (conforme encontra-se em Soares, 2004a) nos Estados Unidos, assim como no Brasil, serviu de base às pesquisas psicolinguísticas, com o diferencial de que nos Estados Unidos este paradigma deu origem à *whole language*, delineando uma concepção de aprendizado aplicável a todo e qualquer conhecimento escolar, uma vez que pressupunha que o aprendizado da linguagem determinava o conhecimento a ser adquirido noutros campos (concepção holística de linguagem, aprendizagem e ensino); enquanto no Brasil tal paradigma traduziu-se num modelo apenas para alfabetização, sob a égide das propostas de Emília Ferreiro, referentes à psicogênese da escrita, aqui disseminadas como proposta construtivista e socioconstrutivista. Sobre a *relevância de tal proposta, a autora ressalta:*

a perspectiva psicogenética [...] alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita [...] e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler” [...] (SOARES, 2004a, pp. 10-11).

Conforme essa autora, com a concepção de alfabetização norteada pela tendência construtivista, houve uma condução insatisfatória do processo, devido a equívocos que levaram ao que Soares denominou de “desinvenção da alfabetização”, caracterizada pela “perda de especificidade do processo de alfabetização”:

dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto lingüístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e freqüentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística – fonética e fonológica. (SOARES, 2004a, p. 11).

Além dessa desconsideração da natureza do objeto de conhecimento, ou seja, do código escrito, para Soares, nesse período, o ensino da leitura ganhou em teoria, ao tempo em que perdia em método de alfabetização; e, por fim, o surgimento dos Estudos do Letramento ocasionou uma pedagogia em que o código escrito não era definitivamente focalizado, por se acreditar que apenas o contato intenso com material escrito encontrado no entorno social propiciaria ao aprendiz a aquisição da leitura (cf. SOARES, 2004a, p. 11). Essa “falsa inferência” gerou consequências como menciona a autora:

o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas*, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (SOARES, 2004a, p. 11).

Nesta altura, cabe uma abordagem sobre o letramento, considerando a influência dessa tendência na formação de leitores, iniciada no Brasil, a partir dos anos de 1990, tendo sido fortalecida, principalmente pela determinação de estudiosos que entendem que a negação da importância do letramento, quando da aquisição da leitura, representa um desastroso retrocesso.

2.1 Letramento

O vocábulo *letramento* é usado para designar o domínio, por parte do indivíduo, do registro escrito da língua, em situações concretas de uso; ou seja, possuir letramento é ser capaz de lidar com a língua escrita nas mais diversas práticas sociais.

A concepção de letramento distingue-se do que se compreende por alfabetização, embora autores que se dedicam aos estudos do letramento entendam que uma noção poderia ser tomada pela outra, caso as práticas não fossem tão distintas quanto são.

Soares (2004b), por exemplo, considera que a alfabetização precisaria ser “ressignificada” para recobrir o denominado processo de letramento, pois

da forma como é compreendida e praticada (levando o aprendiz apenas a dominar o sistema alfabético e ortográfico) alfabetização não pode ser confundida com letramento, embora entenda como um imperativo a necessidade de a instituição escolar tomar os dois processos como complementares, “indissociáveis” e “interdependentes”. (Cf. SOARES, 2004b, p. 2).

Os dois processos, de fato, não são excludentes: letramento pressupõe a participação ativa da criança no mundo da linguagem escrita, lidando com os mais variados gêneros textuais, de modo que possa adquirir experiências ligadas à cultura escrita da sociedade; no processo de alfabetização, o código escrito é estudado sistematicamente, de forma que a criança possa adquirir habilidade para reconhecer as relações entre os sons da fala e as letras que representam esses sons, além de adquirir a consciência fonológica, distinguindo unidades que formam as palavras; isto lhe permitirá decodificar (ler) e codificar (escrever). Ou seja, desenvolver a capacidade de transpor a língua oral para escrita.

Segundo Emília Ferreiro um termo pode até ser substituído pelo outro, mas jamais deveriam co-existir, pois ela não concebe alfabetização separadamente do processo de letramento. Considere-se um trecho de uma entrevista concedida pela autora à Revista Nova Escola, ao ser indagada com a questão “O que significa, então, estar alfabetizado hoje?”:

É poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária. Se algo parecido com isso é estar alfabetizado hoje em dia, fica claro por que tem sido tão difícil. Não é uma tarefa para se cumprir em um ano, mas ao longo da escolaridade. Quanto mais cedo começar, melhor.²

Kleiman afirma que, na perspectiva do letramento, entram em relevo os aspectos situacionais dos usos:

² Entrevista à Revista Nova Escola: *Emília Ferreiro: "O momento atual é interessante porque põe a escola em crise"* Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>. Acesso em 20 Abr. 2011.

Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Ainda sobre essa questão, é interessante observar o que enfatiza Élie Barjard, num artigo com o sugestivo título *Nova embalagem, mercadoria antiga*:

O alfabetizador não pode ignorar o percurso letrado anterior à escolarização. O professor de primeira série não pode mais ser o anfitrião da iniciação à escrita, que ocorre muito antes da alfabetização formal: a escolha da metodologia deve levar esse fato em consideração. (BARJARD, 2006, p. 504)

Mas, é importante também salientar que, a despeito da relevância do letramento, as autoras Soares e Kleiman fazem algumas ressalvas, devido ao despreparo em se lidar com a transposição das teorias para o ensino. Ao tratarem do tema, essas estudiosas não se furtam em assumir uma postura ao mesmo tempo crítica e cuidadosa: Kleiman está sempre chamando a atenção para a importância da formação dos futuros professores e dos que já são profissionais, tanto numa perspectiva mais ampla das ciências sociais que adentram na questão do letramento, como também relativamente à formação específica em estudos linguísticos propriamente ditos, como os das áreas da sociolinguística, do discurso, da linguística do texto, etc. (cf. p. ex. KLEIMAN, 2004, 2007, 2008); já Soares, reiteradamente, demonstra que, no caso da educação brasileira, é crucial estabelecer limites bem delineados entre letramento e alfabetização, por conta dos equívocos teóricos que têm sido identificados, por trás dos métodos, que acabam ocasionando críticas a propostas bem fundamentadas (cf. p. ex. SOARES, 2004a, 2004b).

Embora Soares reconheça o quanto é necessária uma mudança no atual quadro da educação infantil e defenda a necessidade de se adotarem práticas que contemplem o aprendizado da língua escrita como um todo (tanto da perspectiva de domínio do sistema, quanto da perspectiva do seu uso social), já no início da educação escolar, ela rejeita o movimento atual contra as conquistas teóricas e pedagógicas alcançadas nos últimos anos e avalia os antagonismos antes como político do que teoricamente motivados:

O que é preciso reconhecer é que o antagonismo, que gera radicalismos, é mais político que propriamente conceitual, pois é óbvio que tanto a *whole language*, nos Estados Unidos, quanto o chamado *construtivismo*, no Brasil, consideram a aprendizagem das relações grafofônicas como parte integrante da aprendizagem da língua escrita – ocorreria a alguém a possibilidade de se ter acesso à cultura escrita sem a aprendizagem das relações entre o sistema fonológico e o sistema alfabético? (SOARES, 2004a, p.14)

Mais adiante este assunto será novamente tratado, em função da polêmica que se tem travado no Brasil devido às divergências teóricas e proposições pedagógicas relacionadas ao ensino de leitura, como se pode conferir na próxima seção.

2.2 Cognição e método fônico

Se no Brasil, no que tange ao aprendizado de leitura, a década de 1990 foi marcada por uma concepção, sobretudo, social do processo, o segundo milênio assiste ao nascimento de uma tentativa de rompimento com tal perspectiva, delineando “novas” proposições para o campo, e isto tem se dado através de fortes críticas aos modelos atuais da educação infantil.

Em virtude disto, profissionais da área trazem em suas pesquisas inquietações que, de fato, têm sua razão de ser; além das severas críticas, existem hoje os mecanismos oficiais de controle da educação, sem falar da mídia que propaga resultados provenientes desses mecanismos, sem que as outras vozes sejam ouvidas (pesquisadores, professores, alunos, pais...). Considerem-se as palavras de Kleiman sobre o assunto:

As mudanças no sistema educacional em curso [...] criam uma situação de incerteza que desestabiliza o professor alfabetizador e o professor de língua materna, como já aponte em trabalho anterior (KLEIMAN, 2006). De fato, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1997) e para o Ensino Médio (1999, 2001, 2006), o estabelecimento de um sistema de avaliação permanente do livro didático (PNLD, 1997); as diversas avaliações dos alunos das escolas públicas (SAEB, 1997; ENEM, 1999), a obrigatoriedade de curso universitário para professores (Lei de Diretrizes e Bases no 9.394/96); o exame nacional de egressos dos cursos universitários (Provão (1996-2003) e ENAD, 2004), que trazem novas exigências e deveres sem os concomitantes direitos, contribuem para o desânimo generalizado que reina entre esses profissionais. (KLEIMAN, 2008, p. 488).

A autora traduz perfeitamente o sentimento de desânimo que assola os professores de língua materna diante de todas essas imposições e sem que haja contrapartidas. Do mesmo jeito que não se devem obscurecer os

possíveis méritos dessas ferramentas, não se pode, todavia, aceitá-las como infalíveis e sem reflexões sobre a forma como são urdidas e aplicadas.

Além destes já bastante conhecidos, é relevante fazer algumas reflexões sobre o *Relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil: os novos caminhos”* (BRASIL, 2003), através do qual a política brasileira tenta fazer uma espécie de reviravolta no atual cenário alfabetizador, defendendo uma pedagogia que, para alguns estudiosos, representa um retrocesso no campo da aquisição da língua escrita (cf. BARJARD, 2006; BELINTANE, 2006; SOARES, 2004a).

Para compreender as intenções que motivam o relatório é interessante ler na íntegra o apelo ao leitor, logo no início do texto:

A leitura deste relatório terá maior proveito se, antes de iniciá-la, o interessado tentar refletir sobre questões como as formuladas a seguir.

- Por que, ao final do primeiro ano de alfabetização, alunos de países como Espanha e Alemanha têm melhor desempenho em leitura do que alunos de países como Portugal, França e Inglaterra? Se tudo o que importa na alfabetização é extrair sentido de textos, como explicar essas diferenças?
- Não é preciso saber ler para compreender um texto. Basta saber ouvir. O que é específico à habilidade de ler? Qual a essência da leitura? O que significa “aprender a ler”?
- Se a alfabetização for considerada um fenômeno natural, resultante da exposição a textos num ambiente letrado, como explicar que milhões de adultos permaneçam incapazes de ler e escrever de forma adequada?
- Por que os alunos levam, em geral, mais tempo para aprender a escrever do que a ler?
- Por que aprender a ler é mais fácil para um cego de nascença do que para um surdo de nascença? O que isso nos ensina sobre a natureza da aprendizagem da leitura?
- Todos os métodos de alfabetização são equivalentes? Ou existem evidências que favorecem a adoção de determinados métodos?
- Existe diferença entre o objetivo e o processo de aprender a ler?
- Existe diferença entre aprender a ler e ler para aprender?

Os autores esperam que o relatório contribua para que o Brasil tome consciência dos avanços da Ciência Cognitiva da Leitura e das práticas de alfabetização desenvolvidas em países sintonizados com esses avanços, e utilize essas informações para rever suas políticas e práticas de alfabetização. (BRASIL, 2003, p. 13).

A cada tópico do excerto acima, é possível entrever-se críticas às perspectivas teórico-metodológicas que têm norteado o ensino de língua escrita no país e, no parágrafo final, o documento torna explícita sua intenção: a educação brasileira deve rever “suas políticas e práticas de alfabetização” e adotar os postulados da “Ciência Cognitiva da Leitura”.

Essa adoção refere-se a abraçar os mandamentos do método fônico de alfabetização, pois este se baseia em pesquisas derivadas da “tradição mais rigorosa da ciência experimental”, obedecendo “as mesmas regras aplicáveis às demais ciências experimentais, como a física ou a biologia”, tendo possibilitado ao estudo da alfabetização romper “com o mundo da especulação e do amadorismo” (BRASIL, 2003, p. 17).

Para uma maior compreensão dos argumentos apresentados no relatório, serão aqui tratados alguns princípios do método fônico, desenvolvido no bojo da Psicolinguística Cognitiva. Porém, antes de se abordar o caminho sugerido por esta ciência, faz-se necessário o conhecimento da concepção de leitura defendida no documento de que ora se trata. Observe-se:

Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos. [...] Ler implica, antes de mais nada, a capacidade de identificar uma palavra. O propósito da leitura é a compreensão. O propósito da alfabetização é ajudar as crianças a compreender o que lêem e a desenvolver estratégias para continuar a ler com autonomia. [...] Lemos para compreender. O propósito da leitura é a compreensão. Mas ler não é o mesmo que compreender. Podemos ler sem compreender. Podemos compreender sem ler. Ler é diferente de aprender a ler. O processo de aprender a ler não pode ser confundido com o propósito da leitura. [...] Conquanto esteja embebido num contexto de múltiplos objetivos e propósitos, o primeiro estágio de aquisição da leitura (isto é, aprender a ler) refere-se precipuamente ao desenvolvimento da capacidade de identificar as palavras com eficiência e precisão. O reconhecimento de palavras é necessário para a compreensão da leitura. Ele deve ser o foco de programas de alfabetização. Outras competências e habilidades relacionadas com a compreensão da leitura devem ser o foco prioritário dos anos subsequentes do ensino da língua materna. (BRASIL, 2003, pp. 22-23).

O texto anedótico constante na introdução deste trabalho, retirada deste mesmo relatório, é perfeita para ilustrar a concepção de leitura acima: a cegueira do poeta Milton o impede de ler em grego, mas as suas filhas, que nada compreendiam dessa língua, no entanto sabiam decodificar os grafes, transmitiam o conteúdo ao pai. O texto do relatório conclui que quem estava de fato lendo eram as filhas e não o pai. É a capacidade de reconhecer as palavras, ou os grafes, que define se o indivíduo sabe ler ou não. A atribuição de sentido ao código é uma competência a ser adquirida posteriormente, nos “anos subsequentes do ensino da língua materna”, pois ler é decodificar, a compreensão do que se lê, não é leitura propriamente dita e sim um propósito.

Já a outra anedota, também apresentada na introdução deste texto e que descreve uma situação muito parecida, leva o estudioso Steven Fischer a concluir que, tanto o leitor da carta quanto o ouvinte estavam lendo, embora o ouvinte não identificasse os grafes e o leitor não atribuísse sentido a eles.

Ao que parece, enquanto pesquisadores e estudiosos estão bastante convencidos de quais sejam os requisitos necessários ao aprendizado da língua escrita, mediante os postulados das correntes teóricas em que seus estudos baseiam-se, aplicar os resultados de tais estudos ao ensino está se tornando uma tarefa cada vez mais complicada, pois são tantas as posições, tantos argumentos totalmente distintos entre si, defendendo uma tendência ou outra, que os professores precisam estar muito bem preparados para decidir.

Da mesma forma que as práticas construtivistas, cuja meta é o letramento, devem ser hoje bastante conhecidas dos professores que atuam na área de alfabetização, o método fônico, tecido no bojo do conhecimento produzido pela Psicolinguística Cognitivista, não traz novidades metodológicas, mas apenas renova e amplia argumentos a favor deste método, em virtude do desenvolvimento tecnológico. Com a ajuda de moderna aparelhagem de mapeamento cerebral, as ciências neurais trazem novos conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro (SCLIAR-CABRAL, 2009) e tais conhecimentos são aproveitados na construção teorias sobre como se dá o aprendizado, ao passo que estas teorias dão origem a métodos de ensino. Considere-se a afirmativa a seguir:

[...] pode-se pensar que o crescimento frontal que antecede o início da aprendizagem da leitura cria as condições neuronais necessárias ao trabalho metafonológico, o que irá permitir à criança realizar a descoberta do princípio alfabético e adquirir, em parte por reflexão, as regras de base do código ortográfico da sua língua. [...] o processo de crescimento relativamente mais importante das áreas da linguagem a partir dos seis anos assegurará, entre outras aquisições, o estabelecimento de redes neuronais que permitirão automatizar a identificação das palavras escritas. (MORAIS, KOLINSKY, GRIMM-CABRAL, 2004).

No que respeita, entretanto, ao método fônico, o qual é apresentado no *Relatório final do grupo de trabalho "Alfabetização infantil: os novos caminhos"* como algo inusitado, é, todavia, bastante conhecido da alfabetização

tradicional, pois se baseia no ensino do sistema alfabético, associado ao sistema fonético e fonológico da língua falada. É “a descoberta do princípio alfabético, o domínio progressivo do código ortográfico, a automatização da decodificação e a constituição de um léxico ortográfico.” (MORAIS, KOLINSKY, GRIMM-CABRAL, 2004).

A teoria psicolinguística postula que aprender a ler e escrever depende exclusivamente da linguagem; são atividades particularmente ligadas a processos e representações da fonologia natural. Portanto, “ler é extrair a pronúncia que corresponde a uma representação gráfica da linguagem falada”. (Cf. MORAIS, KOLINSKY, GRIMM-CABRAL, 2004). Nesse processo, o “aprendiz de leitor” primeiro precisa descobrir o princípio alfabético e então passar ao domínio do código ortográfico, automatizar o processo de decodificação, depois passar a aquisição de um léxico ortográfico.

Essa corrente teórica indica etapas do aprendizado da língua escrita, sugerindo o caminho da fonologia como o início ideal para que o aprendiz adquira o código escrito, do qual a consciência fonêmica é o carro-chefe, pois, conforme essa vertente, o acesso consciente aos fonemas é um determinante crucial para a qualidade da leitura nos primeiros anos de escolarização. A teoria aponta ainda habilidades outras como sendo fundamentais para tal aquisição, como a habilidade de ligar fonemas para formar palavras da língua, de identificar as relações fonêmico-grafêmicas e vice-versa, independentemente da posição do elemento na palavra e essas habilidades devem ser desenvolvidas mediante a explicitação de regras de funcionamento e de exposição repetida às regularidades do sistema.

Uma vez que a Psicolinguística Cognitiva é uma ciência que se apropria essencialmente de ferramentas e conhecimentos produzidos pelas neurociências, pela linguística formal e psicologia, certamente essa corrente não dá conta de tantos outros elementos intervenientes no aprendizado da leitura e da escrita. E é com esta consciência que o conhecimento por ela produzido deve ser aproveitado. Inclusive, os seus limites não permitem que se adentre pelos caminhos, por exemplo, do significado e dos usos. Não seria esta a razão de não se encontrar em tal proposta um suporte ao problema da

compreensão em leitura? É pertinente observar o que dizem Basso e Bolzan (s/d) a este respeito:

A consciência fonológica ou metafonologia é a habilidade de refletir explicitamente sobre a estrutura sonora (SANTOS et al., 1997), ou seja, é a capacidade de compreender a maneira pela qual a linguagem oral pode ser dividida em componentes cada vez menores: sentenças em palavras, palavras em sílabas e sílabas em fonemas (CARVALHO & ALVAREZ, 2000 e FERREIRO et al., 2003). Nesse sentido, a inserção das habilidades de análise fonológica em um contexto mais amplo de desenvolvimento pode ser explorada em sala de aula, de maneira a complementar as práticas educacionais utilizadas pelos professores. Entretanto, é importante salientar que, do ponto de vista pedagógico, a consciência fonológica em seus diversos níveis, léxico, silábico e fonêmico não é uma simples habilidade a ser mecanicamente treinada, mas uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida, a qual está estreitamente relacionada à própria compreensão da linguagem oral, enquanto sistema de significantes. Dessa forma, não pode ser entendida como um método, um pré-requisito ou a única variável importante para a aprendizagem da lecto-escrita, é um conhecimento necessário mas não suficiente. (BASSO; BOLZAN (s/d)).

Há autores que defendem com muita veemência a alfabetização pelo método fônico (cf. p. ex. CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2007 – o título do primeiro capítulo é bastante contundente: *Por que a educação brasileira precisa do Método Fônico*) e autores como Sciar-Cabral (2009) que discutem o aprendizado da língua escrita através de um enfoque interdisciplinar entre neurociência e prática social. A forma como cada estudioso da área concebe o processo de aquisição da língua escrita responde pelos interesses de cada um, sobretudo politicamente falando. Portanto, é imperativo que as propostas sejam sempre muito bem analisadas, antes de simplesmente adotá-las como verdades absolutas ou por se acreditar que elas farão milagres, por estarem embasadas em rígidos experimentos científicos.

Pelo que se tem observado até aqui, a produção científica sobre aquisição da leitura e da escrita é bastante rica, oferecendo àqueles que atuam na área bastante material de pesquisa. O presente estudo traz algumas poucas linhas de reflexões e, devido aos seus limites, delinea apenas um panorama, do qual faz parte também algumas considerações sobre as implicações da tipologia do sistema ortográfico para aquisição da leitura e ainda alguns tópicos sobre a aprendizagem em condições atípicas, como se pode acompanhar nos itens seguintes.

3 LEITURA E SISTEMAS DE ESCRITA

De acordo com Lyytinen, Erskine e Richardson (2009), o tipo de sistema de escrita das línguas exerce relevante influência na aquisição da leitura. Essa constatação é interessante principalmente para o enriquecimento de teorias que advogam a causa da importância da consciência fonológica neste aprendizado.

Conforme os estudiosos, as teorias sobre o desenvolvimento cognitivo se voltam, na maioria das vezes, para a língua inglesa, dando pouca atenção ao fato de que a aprendizagem do código escrito depende do contexto da língua natural. Além disso, não se considera a interação entre a língua e a sua ortografia, o que faz com que o grau de diferenças entre os distintos sistemas alfabéticos raramente seja discutido, embora as peculiaridades de cada um deles causem impactos na aquisição da leitura. Entre as diferenças, o texto destaca como mais marcante, do ponto de vista do aprendiz, a transparência do sistema de cada língua no tocante à correspondência grafema/fonema. (Cf. LYYTINEN, ERSKINE e RICHARDSON, 2009, p. 457).

As interferências mencionadas foram abstraídas a partir de um trabalho de comparação entre treze sistemas ortográficos europeus³, através do qual foram verificadas as habilidades de reconhecer e decodificar letras e palavras. A partir dos resultados desse estudo comparativo, os autores constataram que: i) não se identificam diferenças no reconhecimento das letras, uma vez que as crianças atingiram um percentual de reconhecimento delas em 90% ou mais, em todos os sistemas ortográficos; ii) houve grandes diferenças no reconhecimento das palavras e na habilidade de decodificação: a exatidão, especialmente das crianças de língua inglesa, dinamarquesa, francesa e portuguesa se mostrou mais reduzida em relação àquelas que estão expostas a ortografias mais consistentes; iii) o tempo necessário para o desenvolvimento ideal da leitura vai aumentar em 2,5 anos para crianças que estão expostas a sistemas menos consistentes. Em outras palavras, crianças expostas a sistemas ortográficos mais consistentes (que trazem maior relação entre

³ Sistemas ortográficos comparados: inglês, holandês, alemão, sueco, norueguês, islandês, dinamarquês, francês, italiano, espanhol, português, grego, finlandês. (Cf. LYYTINEN, ERSKINE e RICHARDSON, 2009, p. 459).

fonema e grafema), precisarão de menos tempo de instrução para o aprendizado da leitura. (Cf. LYYTINEN, ERSKINE e RICHARDSON, 2009, pp. 458-459).

Para os autores, os resultados confirmam a existência de uma diferença qualitativa no processo de aquisição da leitura dependendo da consistência da ortografia. Em ortografias consistentes onde a relação entre a letra e o som é fácil de ser percebida, as habilidades de processamento do alfabeto são suficientes para a aquisição da leitura. Em contraste, em ortografias mais inconsistentes, rotas duplas para leitura são requeridas em termos de suplementação de habilidades alfabéticas e logográficas. (Cf. p. 459).

Um dado que chama muito atenção, entre os resultados apresentados, é o fato de as crianças de língua inglesa terem acertado menos de 40% no teste de identificação de palavras, enquanto as crianças finlandesas, por exemplo, acertaram quase 100% das palavras. Segundo os autores, resultados assim não podem ser entendidos como se as crianças de língua inglesa fossem menos capazes que crianças expostas ao finlandês. Os resultados exatamente confirmam a tese de que é a tipologia do sistema ortográfico que determina a qualidade e o tempo da aquisição da leitura pela criança.

A característica “pouco transparente” atribuída ao sistema ortográfico da língua inglesa é amplamente disseminada. Não é por outra razão que o linguista inglês Geoffrey Sampson escreve: “Se um estrangeiro me disser que a grafia do inglês é muito ineficiente, posso contestá-lo com fatos concretos e argumentar [...] que nosso registro escrito possui virtudes ocultas que, de certa forma, compensam seus vícios óbvios[...]” (cf. SAMPSON, 1996, p. 15).

Sampson (1996) pesquisou vários sistemas de escritas, entre os quais o inglês, e demonstra com muita propriedade que, se a tarefa de aprender o sistema escrito da língua inglesa é verdadeiramente penosa, isto se deve principalmente a fatos históricos e políticos que marcaram a Inglaterra e, também, devido ao conservadorismo e às enormes complicações em se promoverem mudanças num sistema tão vastamente utilizado. O aprendiz vai adquiri-lo, mas isto demandará muito mais esforços do que em geral acontece com o aprendizado de outros tipos de sistemas, como bem demonstrou o

estudo abordado anteriormente. Considere-se a esse respeito uma situação no mínimo intrigante narrada por Sampson:

Rozin, Poritsky e Sotsky (1971) trabalharam com crianças americanas do curso primário que não conseguiam aprender a ler até mesmo palavras como *cat* “gato” ou *pip* “caroço, pinta” e as ensinaram a ler em uma escrita que usava grafes chineses para representar trinta palavras inglesas. “Em... cerca de quatro horas ensinamos as crianças a ler... caracteres chineses que, de muitas formas, eram mais complexos que a ortografia inglesa normal. Contudo, essas mesmas crianças não haviam conseguido adquirir os elementos básicos de leitura em inglês em quase dois anos de escolaridade.” (Cf. SAMPSON, 1996, p. 175).

Embora o estudo feito por Sampson traga informações muitíssimo relevantes para quem se dedica ao estudo da leitura, mais uma vez, devido às limitações do presente trabalho, não será possível fazer uma apreciação mais detida dele. Mas, é pertinente ressaltar que as observações feitas por Sampson (1996), bem como por Lyytinen, Erskine e Richardson (2009), a respeito do funcionamento dos sistemas ortográficos, merecem figurar nas pesquisas voltadas para o aprendizado da leitura, pois, aparentemente tais sistemas delineiam uma variável interveniente de suma importância.

4 O APRENDIZADO DA LEITURA EM CONDIÇÕES ATÍPICAS

Este item apresenta um breve exame sobre o aprendizado da leitura por crianças que apresentam problemas de dislexia.

Autores como Lyytinen, Erskine e Richardson (2009) e Cruz (2008), concordam que a forma ideal para garantir o aprendizado da leitura por crianças com problemas de dislexia é através de um trabalho preventivo, o qual parte do pressuposto de que não se deve esperar que a criança primeiramente falhe para depois agir. Esse trabalho de prevenção pode acontecer, conforme Cruz, tanto investigando “as relações entre as capacidades de análise da linguagem oral e a aprendizagem da leitura”, como procurando “perceber a relação existente entre as concepções precoces sobre linguagem escrita e a aprendizagem da leitura” (cf. CRUZ, 2008, p. 1). Tal investigação, por sua vez, não prescinde da abordagem do processamento auditivo, do processamento visual e da memória, conforme ressalta Cruz:

[...] parece lícito considerar que procurar entender e antecipar o desenvolvimento da leitura através de um enfoque primário nas competências fonológicas relacionadas com a leitura, não se afigura

ser um modo abrangente e apropriado para examinar populações com e sem dificuldades na leitura. Na realidade, parecem existir outros tipos de processamento igualmente importantes para perceber e antecipar o desenvolvimento da leitura, como o processamento visual e o processamento cognitivo, com particular relevo para o processamento sucessivo (nas fases iniciais de aprendizagem da leitura) e para o processamento simultâneo (nas fases mais avançadas da referida aprendizagem). (CRUZ, 2008, p. 2).

Para abordagem do problema nessa linha proposta, Cruz (2008), realizou uma pesquisa com 232 crianças, com idade de 6 anos, sendo que 85% dessas pertencentes às classes sociais média-alta e média, buscando testar nestas os seguintes processamentos: visual, fonológico (considerando sensibilidade fonológica, consciência fonológica e domínio do princípio alfabético), e cognitivo (envolvendo planificação, atenção, processamento simultâneo e processamento sucessivo) e também tarefas de leitura (cf. p. 3-4). Os resultados alcançados, estão abaixo elencados:

- i) são diversificadas as informações que se relacionam com o processo de leitura e que, ao serem usadas, podem providenciar aos investigadores e educadores medidas de rastreio e identificação apropriadas.
- ii) para além dos processos fonológicos, os processos visuais e os processos cognitivos se destacam como essenciais para o domínio da leitura. De um modo mais detalhado, podemos referir que os resultados indicam claramente que as informações referentes ao domínio do princípio alfabético (Sons de Letras e Nome de Letras), à atenção (Detecção de Números), ao processamento sucessivo (Séries de Palavras), ao processamento simultâneo (Relações Verbais-Espaciais) e ao processamento visual (Discriminação Visual de Símbolos Gráficos) são as que estão mais correlacionadas com os níveis iniciais de leitura.
- iii) os nossos resultados confirmam as descobertas relatadas nos últimos dez anos, de acordo com as quais a variável que isoladamente mais parece contribuir para prever o nível de leitura elementar é a identificação de letras. No entanto, parecendo-nos de algum modo surpreendente e digno de relevo, verificamos que entre essas variáveis mais correlacionadas com a leitura não se encontra nenhuma variável referente à sensibilidade fonológica ou à consciência fonológica, o que parece contrariar alguns estudos que enfatizam a importância do processamento fonológico.
- iv) são quatro os factores que explicam o padrão de correlações dentro do conjunto de variáveis observadas. No primeiro factor encontramos as provas de consciência fonológica e de domínio do princípio alfabético. No segundo factor encontramos as provas referentes à planificação e à atenção. O terceiro factor é constituído exclusivamente pelas provas referentes ao processamento sucessivo. Por fim, no quarto factor, encontramos as provas de sensibilidade fonológica e as provas de processamento simultâneo, as quais têm em comum a necessidade de processar de modo simultâneo várias informações, auditivas e/ou visuais. (CRUZ, 2008, p. 10).

Sobre esse tema, muitas outras pesquisas merecem apreciação, a exemplo dos trabalhos de Capovilla, Capovilla, Suiter (2004), que traz detalhes

dos testes aplicados para detectar falhas no aprendizado da leitura; Zorzi (2011) que insere no seu estudo variáveis sociais importantes que interferem no aprendizado e que também podem acabar trazendo equívocos na interpretação dos dados relativos às falhas do mesmo; e ainda a pesquisa trabalhada no item 3 deste artigo, o estudo *Reading and reading disorders*, de Lyytinen, Erskine e Richardson (2009), o qual descreve um trabalho de excelência que envolve prevenção e tratamento da dislexia. Um cotejo entre os mais variados trabalhos sobre o tema, certamente enriquece e amplia o universo daqueles que se interessam em contribuir para o aperfeiçoamento dessa proficiência tão fundamental para todos os indivíduos das sociedades letradas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama contido neste trabalho discutiu algumas visões hoje prevalentes no Brasil sobre como se dá o aprendizado da leitura. Como se pôde perceber, as visões sobre tal processo são, em alguns casos, bastante conflitantes, sobretudo quando a questão envolve interesses políticos.

Conforme se demonstrou, os estudos do letramento exercem grande influência nas práticas alfabetizadoras desde os anos de 1990 até hoje. Embora tal visão esteja bem sedimentada entre aqueles que se dedicam à educação infantil, existe, desde o começo deste milênio, um movimento acentuado no sentido de promover drásticas mudanças, apresentando como justificativa o fato de que o aprendizado da língua escrita, como hoje se dá, é ineficaz. Tal postura tem gerado uma polêmica que, forçosamente, atingirá o pensamento e a prática de estudiosos e profissionais da área.

Além dessa discussão, o presente estudo fez um pequeno esboço da relação entre sistemas ortográficos e aprendizado da língua escrita, indicando pesquisas que discutem a relevância da tipologia de tais sistemas para esta aquisição.

Por fim, tratou-se do problema da aquisição da leitura em condições que envolvem distúrbios, a partir do que se verificou o quanto é importante o

trabalho de prevenção, além de tratamentos que não se centrem apenas em fatores linguísticos, mas, também, cognitivos e sociais.

Referências

- BASSO, Fabiane Puntel; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *Leitura e escrita: uma nova perspectiva da ortografia e da consciência fonológica no processo de alfabetização*. (s/d). Disponível em: <http://www.sme.org.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/apoio/Leitura-e-escrita.pdf>. Acesso em 21/03/2011.
- BAJARD, Élie. “Nova embalagem, mercadoria antiga”. In: *Educação e Pesquisa*, v.32, n.3, set./dez, p. 493-507. São Paulo, 2006.
- BELINTANE, Claudemir. “Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização”. In: *Educação e Pesquisa* v.32, n.2, maio/ago, p. 261-277. São Paulo: 2006.
- BRASIL. *Relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil: os novos caminhos”*. Apresentado no seminário “O poder legislativo e a alfabetização infantil: os novos caminhos”. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura. Brasília, 15 de setembro de 2003.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C.. *Alfabetização: método fônico*. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2007.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. SUITER, Ingrid. “Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura”. *Psicologia em Estudo*, v. 9, n. 3, p. 449-458, set./dez. Maringá, 2004.
- CRUZ, Vitor. “Sistema de Avaliação Cognitiva na Avaliação da Leitura de Crianças do 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico”. In: NORONHA, A.P.; MACHADO, C.; ALMEIDA, L.; GONÇALVES, M.; MARTINS, S.e RAMALHO, V. (Org.). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições, 2008. Disponível em: <http://www.casadaleitura.org/>. Acesso em 30 Mar. 2011.
- FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. Trad. Cláudia Freire. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.
- GAFFNEY, Janet S., ANDERSON, Richard C. “Trends in reading research in the United States: changing intellectual currents over three decades”. In: KAMIL, M. L., MOSETHAL, P. B., PEARSON, P. D., BARR, R. *Handbook of reading research – v. III*. Mahwah, p. 53-74. NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.
- KLEIMAN, Angela B. “Abordagens da leitura”. In: *SCRIPTA*, v.7, n. 14, p.13-22. Belo Horizonte, 2004.
- KLEIMAN, Angela B. “Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna”. In: *Signo*, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. Santa Cruz do Sul, 2007.
- KLEIMAN, Angela B. “Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.” In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, set./dez, p. 487-517. Tubarão-SC, 2008.
- LYYTINEN, H.; ERSKINE, J.; ARO, M.; RICHARDSON, U.. “Reading and reading disorders”. In: HOFF, E ; SHATZ, M. *Blackwell Handbook of Language Development*. Massachusetts: Wiley-Blackwell, 2009.
- MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L.. “A aprendizagem da leitura segundo a Psicolinguística Cognitiva”. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SAMPSON, Geoffrey. *Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia*. Trad.: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1996.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. “Aprendizagem neuronal na alfabetização para as práticas sociais da leitura e escrita”. In: *Revista Intercâmbio*, volume XX, p. 113-124, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.
- SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. (org.). *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped: 2000. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653; n. 1).
- SOARES, Magda Becker. “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, Rio de Janeiro, 2004a.
- SOARES, Magda Becker. “Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos”. In: *Pátio*, n. 29, p. 1-4. Porto Alegre, 2004b. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1> . Acesso em 20 Abr. 2011.

ROZIN, P.; PORITSKY, S.; SOTSKY, R. "American children with reading problems can easily learn to read English represented by Chinese characters". *Science*, 171, p. 1264-7, 1971.
ZORZI, Jaime Luiz. *Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura*. 2004.
Disponível em: <http://www.cefac.br/library/artigos/2405420cdd61d3c9ba0387897e1316ed.pdf>. Acesso em 14 Abr. 2011.