

ANÁLISE DA PRODUÇÃO E COMPREENSÃO EM LEITURA SOB UM ENFOQUE LEXICOLÓGICO

Aracy Ernst Pereira

A preocupação com a problemática educacional, referente à aquisição do código escrito parecia, até bem pouco tempo, exclusividade de psicólogos e pedagogos. Entretanto, atualmente, vem merecendo a atenção da ciência lingüística, fato perfeitamente previsível tendo em vista que o objeto de estudo desta aprendizagem é o sistema lingüístico.

Esta preocupação encontra-se justificada no fato de que os índices de reprovação e evasão escolar são alarmantes nas classes que atendem o marginalizado cultural.

Para os mais desavisados poderia parecer sofisticação e inquietação demasiadas com um processo que consiste "apenas" na transposição dos elementos do sistema oral para os elementos do sistema escrito.

Tal pensamento é uma falácia porque esta transposição pressupõe inúmeras condições lingüísticas e extralingüísticas.

Vários estudos têm sido realizados, enfocando principalmente as condições extralingüísticas como: maturidade intelectual, maturidade psicomotora, inteligência, carência nutricional, etc. Deixe-se claro, aqui, que reconhecemos as implicações de tais fatores na aquisição da linguagem escrita. Porém, na maioria dos casos, foram eles estudados sem o estabelecimento de relações com o fenômeno lingüístico e, quando assim não o foi, faltou-lhes a necessária sistematização científica em termos da determinação de parâmetros lingüísticos. Daí, perguntamos: sem a adoção de parâmetros, sejam eles de ordem fonológica, semântica ou sintática de que maneira foram construídos os instrumentos de avaliação dos resultados? Enfim o que realmente eles mediram?

Assim sendo, há vários hiatos que podem ser preenchidos pela Psicolinguística, pois a determinação de critérios de medida encontra-se na dependência de pesquisas descritivas sobre os vários estágios de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Nesta direção, temos um estudo realizado por Menyuk (1975) que apresentou aspectos do desenvolvimento das categorizações e composições fonológicas, sintáticas e semânticas da linguagem infantil.

Jocic (1976) procurou determinar as implicações psicolinguísticas na aquisição da capacidade de leitura. Empregou o método Domann, inserindo em seu terceiro estágio o processo fonético com a finalidade de verificar a possibilidade de a criança adquirir simultaneamente a língua oral e escrita. Concluiu em seu estudo que a capacidade de ler pode ser adquirida bem cedo, porém acha conveniente iniciar a aprendizagem quando a produção oral da criança evidenciar a interiorização da maior parte das estruturas básicas de sua língua.

Cabral (1976) enfatizou a necessidade de uma descrição acurada da estruturação linguística do código oral como condição "a priori" para a efetivação da aprendizagem da leitura e escrita, incluindo os sistemas fonológico, semântico e sintático da Língua Portuguesa.

Assim sendo, os planejadores educacionais não podem se furtar a fundamentarem suas orientações nos estudos da Psicolinguística, não só porque é evidente a importância de um diagnóstico referente à maturação linguística dos candidatos à alfabetização como também é necessária a reformulação dos atuais materiais empregados.

Na linha psiconeurológica, entre outros trabalhos, citamos os de Quirós (1972), Quirós et alii (1975, 1976), Ajuriaguerra e Auzias (1975), Ajuriaguerra et alii (1975) e Bouton (1976).

Em nosso meio, Bueno (1962) em "Um estudo de estruturação perceptiva num grupo de crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura", que constou de levantamento do histórico escolar, teste de QI, prova percepto-motora e teste ABC, concluiu pela insuficiência integrativa do sistema nervoso dos sujeitos, enquanto Brandt, Schwartzmann (1969) investigaram a correlação entre os resultados dos testes EG, TMP, WISK, BENDER gestáltico visomotor segundo Koppitz, anamnese, audiométrico e de discriminação auditiva, em crianças de 6 a 8 anos, e a escolaridade de 3º grau pré-primário.

Numa abordagem de cunho mais psicossocial, temos os estudos de Crosara (1971), Poppovic (1971, 1972), Poppovic, Esposito e Cruz (1973), Khouri (1974) e Poppovic, Esposito e Campos (1975).

Crosara estudou a influência da variável escolaridade sobre o nível mental da população brasileira, a partir de seis anos de idade, avaliada pelo teste não-verbal de Pierre Weil. E os outros apresentaram a influência dos fatores inteligência e maturidade no processo de alfabetização e as implicações de determinadas características ambientais de grupos de nível sócio-econômico baixo na má realização escolar.

Destacamos, ainda, com relação aos trabalhos que versam sobre testes de prontidão para a alfabetização, os estudos de Macedo (1971) e Nicolau (1972).

Na área mais específica da Linguística aplicada à alfabetização, encontramos os trabalhos de Schlesinger (1968), Rothkopf (1972), Frase (1972), Freedle (1972), Sticht (1972), Gluckberg e Danks (1975), (Read (1975), Smith (1975), Dale (1976), Johnson (1978) e Hughes (1978).

No Brasil, Silva (1974) confrontou os sistemas fonológico e ortográfico do português, estabelecendo regras de equivalência fonológico-ortográfica. Em 1975, Bisol, Scarton, Wiedmann e Degani detectaram os núcleos problemáticos na relação fonema/letra em alunos bilingües na zona de colonização alemã, italiana e metropolitana do Rio Grande do Sul, através de uma escala de nível ortográfico. Visou, este trabalho, à grafia. Já Castro e Almeida (1976) procuraram abordar a leitura sob um prisma diferente, pois o teste utilizado mensurou também o aspecto, registro de pensamento.

Foi mencionado no início deste estudo que a problemática educacional, relativa à aquisição do código escrito avoluma-se nas classes que atendem o marginalizado cultural. Por quê?

Cabe colocar aqui a interessante e verdadeira afirmação de Schwebel (apud Fichtner, 1975): "... quando os estudantes não aprendem, os responsáveis escolares procuram averiguar o que está errado com a criança e não com as escolas".

Sabemos que é um fato previsível e esperado pelos professores fracasso dos alunos carentes, por acharem que não possuem condições para enfrentar o aprendizado da leitura e escrita.

Esta falta de condições a que se referem diz respeito a dois aspectos: um de ordem psicológica e outro de ordem sociolinguística.

A de ordem psicológica relaciona-se, de um lado, à expectativa negativa por parte do professor com relação ao sucesso do aluno e, de outro, à falta de habilidades psicomotoras e cognitivas por parte do aluno, medida esta avaliada inapropriadamente, na maioria das vezes, através de um único teste: ABC.

Quanto à de ordem sociolinguística, relaciona-se à percepção errônea e a idéia arraigada de considerar a linguagem do marginalizado, uma sublinguagem, isto porque tomam como parâmetros as características de sua própria linguagem.

Está, pois, a escola orientada para o atendimento de crianças oriundas das escalas mais altas da pirâmide social, em detrimento da maioria, constituída de crianças de meio sócio-econômico-cultural baixo. Seus valores, sua linguagem, enfim suas experiências relacionam-se muito pouco com o que é oferecido na escola. Por isso, o sistema é desintegrador, porque desestabiliza o alfabetizando, apresentando-lhe valores e uma linguagem em desacordo com sua vivência. E ele, cada vez mais, se sente à margem de uma sociedade que o estigmatiza por fugir daquilo que na escola é considerado "norma" e "padrão de comportamento".

Desta forma, como diz Fichtner (1975), a escola tem assumido o encargo de manter a hierarquia de privilégio e de estratificar mais as classes dominantes.

Estas colocações nos fazem refletir sobre a relação entre a inadequacidade de métodos e materiais de ensino utilizados atualmente e os fatores: pobreza, linguagem e raciocínio que, quase sempre, são abordados numa relação de interdependência.

Os psicólogos do ambiente defendem a tese de que a linguagem deficiente é a causa da pobreza. E aí encontramos Bernstein, a teoria do deficit funcional e, antes desta, a teoria da "verbal deprivation" (Mussen, Conger, Kagan, 1977, p. 226). Segundo essas teorias, as crianças de meio sócio-econômico-cultural baixo possuem uma sintaxe limitada, um vocabulário restrito e estão inaptas para o raciocínio. Infelizmente, encontra-se radicalizado em nosso meio a concepção de que o "falar vulgar" está ligado ao fator inteligência. Na verdade,

não são fatores totalmente interdependentes. Tal idéia encontra respaldo em resultados de pesquisas que utilizaram medidas de linguagem como: vocabulário, discriminação auditiva e articulação, pois nelas as crianças de classes média e superior apresentaram um desempenho superior ao das crianças de classe baixa. Entretanto, tais julgamentos refletem, provavelmente, uma não diferenciação entre competência e desempenho linguístico e os lingüistas, têm encontrado poucas provas desses deficits verbais. Na verdade, a linguagem não representa em totalidade os processos mentais pois:

(...) a habilidade verbal sem dúvida facilita o pensamento e a solução de problemas, mas nem todos os processos cognitivos se baseiam na linguagem. (...) No entanto, muitas crianças surdas, deficientes de linguagem, resolvem problemas cognitivos tão bem quanto crianças que escutam normalmente. Decorre daí que as habilidades de pensamento e de solução de problemas não podem depender inteira e exclusivamente da linguagem. (Mussen, Conger, Kagan, 1977, p. 218)

Bernstein (1971, p. 68) diz que as pessoas de nível sócio-cultural baixo utilizam o código restrito, onde a atenção está voltada, não para a linguagem, mas para a mensagem, seja ela transmitida por canal verbal ou extraverbal, e como há redução de alternativas léxicas e sintáticas, tanto mais comuns e coletivos se tornam os significados verbais, como explica na obra *Language and Roles*.

(...) where the individuals shares a common cultures, a common set of identification, a common set of expectations, the code that is being used may operate under certain restrictions, probably of a syntactic nature; it would be a restricted code. My point is that certain constraints in lexical and syntactic selections are of social origin; that there is a relationship between the roles which individuals have acquired and the verbal realization of these roles and interactions.

Por outro lado, quanto maior o conjunto de alternativas, mais individualizados se tornam os significados verbais, mais flexível a seleção da sintaxe e do vocabulário e o código, portanto, se torna mais elaborado.

Resumindo, podemos dizer que a diferença entre um e outro código se encontra no grau de predizibilidade, no número possível de alternativas léxicas e sintáticas e na maneira como é usado...

Porém, quais são as implicações sociolinguísticas de tal teoria frente à aprendizagem?

Segundo Bernstein, a criança de classe baixa que aprende

apenas o código restrito, encontrará, possivelmente, maiores dificuldades na escola do que a criança que adquiriu o código elaborado, porque, como foi colocado anteriormente, considera ele o código restrito mais simples, rígido, contendo poucas diferenciações verbais de sentimentos e de relações sociais e favorecendo o pensamento do tipo mais concreto e menos conceitual. Sugere ele, como alternativa de solução, a implantação de programas nas escolas a fim de compensar tais deficiências lingüísticas. Partilhamos, entretanto, de uma posição diferente, apesar de termos consciência da necessidade de mudança. Os partidários de Bernstein pretendem mudar a criança, quando na verdade é a escola que deve adaptar-se às características da clientela que atende. Não é através da modificação da linguagem dessas crianças que faremos com que tenham acesso aos estratos mais altos, pois a linguagem não é a causa de sua posição social, mas a consequência.

Labov (1966, p. 176) mostra que as diferenças de linguagem verificadas em indivíduos de classe social baixa, apesar de funcionarem como indicadores de sua posição na sociedade, não são a causa de sua pobreza:

(...) la forme du comportement linguistique se modifie rapidement, en même temps que la position sociale du locuteur. C'est cette malléabilité du langage qui fait son utilité comme indicateur du changement social.

Glucksberg e Danks (1975), analisando as duas posições, alertam para dois problemas, tendo em vista que a posição de Bernstein consiste em melhorar a capacidade lingüística das crianças, enquanto a de Labov busca adequar, tanto a linguagem utilizada na escola como a do material de leitura, aos padrões lingüísticos das crianças. No primeiro caso, necessitariam elas de uma reparação na linguagem. Deveriam aprender a falar o dialeto "standard" e a suprimir o seu. Outro ponto a considerar, seria o fato de que a modificação de linguagem poderia ocasionar a perda de identidade com o grupo do qual fazem parte.

Entretanto, a posição de Labov também nos leva a dois impasses, sendo um de ordem prática e outro de ordem de perspectiva social:

1º) a dificuldade na impressão de material adequado à clientela e a falta de professores qualificados e dispostos a empreender o trabalho;

2º) a rejeição pela sociedade do dialeto que não seja o "standard".

Aqui nos defrontamos com um problema: que critérios utilizar para a determinação do dialeto "standard"? Seria ele o uso de linguagem das classes média e alta? Seria a língua normativa ou padrão?

Neste ponto, torna-se necessário acrescentar que se mencionou que tudo o que se desvia da Gramática Normativa é considerado "erro". Porém, tanto a variante nativa utilizada por indivíduos de meio sócio-econômico baixo quanto a variante empregada por pessoas de prestígio social são distintas da Língua Normativa e possuem desvios.

Seria, então, o dialeto "standard" aquele que possui menos desvios? Ou seria aquele que possui desvios "permissíveis"?

Nota-se, pois, a dificuldade em se estabelecer critérios fidedignos para tal impasse.

Martin e Heye (1977) no anteprojeto "Variação Lingüística no Estado do Paraná — suas repercussões sociais", colocam que o aluno em sala de aula se defronta com a "Língua Portuguesa Real", empregada pela professora e com a "Língua Portuguesa Normativa" dos materiais didáticos. Entretanto, também a Língua Portuguesa Real, terminologia utilizada por eles, é diferente da Língua Portuguesa Normativa. Perguntamos então: por que se estigmatiza o grupo que tem um comportamento lingüístico distinto do utilizado pela classe privilegiada, se é tão estruturado quanto à Língua Normativa e à Língua Portuguesa Real?

O resultado é que as escolas públicas, das quais se espera a uniformização de oportunidades, perpetuam ainda mais o "status" inferior atribuído aos falantes do dialeto subpadrão. Devemos, pois, adaptar nosso sistema acadêmico ao estilo de linguagem dos alunos, porque sabemos que todos têm direito de aprender a língua-padrão através da leitura e da escrita, mas não é viável iniciarmos o processo pelo uso de uma variedade de língua alheia a sua realidade.

Além disso, devemos levar em conta o grau de complexidade envolvido no processo de leitura.

Sabemos que, sob a competência da língua falada, se constrói uma competência complementar para a leitura. Geralmente, o aluno, ao tomar contato com a leitura, já domina todos os mecanismos orais da linguagem através de experiên-

cia imediata, não reflexiva, não objetiva. Porém, podemos constatar nos estudos de Ajuriaguerra e Auzias (1975) e Smith (1975), que esta competência não lhe possibilita de per si condições para abordar o material escrito, pois o que deverá ocorrer não se constituirá numa mera transcodificação, mas numa nova aprendizagem que estará obviamente em dependência da integração e maturação de vários sistemas do cérebro. Impulsionam, pois, o processo de leitura, mecanismos subjacentes muito complexos.

Bem, a aquisição da linguagem falada é o resultado de uma integração dos sistemas funcionais do cérebro, baseados fundamentalmente no desenvolvimento de esquemas sensório-motores. Também, na apreensão e aprendizagem do material escrito, entram em jogo os esquemas pré-motores e sensório-motores do córtex e o mecanismo articulatório tem papel importante na leitura em voz alta.

Cabe colocar aqui que as áreas corticais, referentes à aquisição da leitura são mais abrangentes do que as da língua falada. Como já foi dito anteriormente, através da competência estruturada da fala, adquirida pela integração dos sistemas funcionais do cérebro e do desenvolvimento dos esquemas sensório-motores, é que ocorrerá uma integração complementar de outras zonas do cérebro para o aprendizado da leitura.

Os estudos de Ingram (apud Bouton, 1976, p. 157) parecem revelar certa correlação entre as dificuldades encontradas no decorrer da aquisição da língua falada e da aquisição da leitura. Conclui ele que estas atividades procedem de um mesmo mecanismo central de programação e organização de seqüências lineares, baseadas em processos neurofisiológicos de representação espaço-temporal. Portanto, o problema da aquisição da leitura é um problema de interpretação neurofisiológica.

De maneira geral, podemos dizer que a aquisição da leitura pressupõe uma linguagem interior, um dinamismo espaço-temporal e coordenações motoras sincronizadas com uma apresentação.

Com relação ao processo de compreensão, como foi concebido no presente trabalho, ou seja, a capacidade de decodificação semântica do material escrito, podemos dizer que, à medida que as estruturas grafêmicas são automatizadas, adquirem certa independência das atividades auditivo-articulatórias, possibilitando, assim, a apreensão de significados com maior rapidez. Bouton (1976, p. 159) fala em redução de funções

psíquicas. Desta forma, haveria uma simplificação substancial das tarefas de elaboração e conseqüente liberação de alguns sistemas funcionais do cérebro. Isto não quer dizer que as relações de associação entre a fala e a leitura se extingam, mas sim que são elas estocadas, relegadas ao plano de potencialidade.

As experiências de Nasarova (apud Bouton, 1976, p. 159) nos levam a crer que a escrita é favorecida por uma atividade paralela de produção dos movimentos da fala. A inibição de certos movimentos acarretaria dificuldades de codificação na atividade grafo-motora. Todavia, com relação à compreensão em leitura, Sokolov e Weil (apud Bouton, 1976, p. 159) demonstraram que não é ela afetada pela supressão dos movimentos articulatórios. Portanto, a decodificação semântica das estruturas grafêmicas pode se processar automaticamente após a percepção ótica sem passar pela linguagem oral.

É necessário esclarecer que no início da aprendizagem da leitura, o aluno emprega, além do mecanismo ótico, mecanismos auditivo-articulatórios e à medida que vão se automatizando as estruturas grafo-fonêmicas se cria um relativo grau de liberdade entre o que é dito e o que é lido. Exemplificando: no decorrer da aquisição da leitura, quando o professor diz em voz alta a palavra, é posta em jogo pelo aluno a percepção auditiva. Quando o aluno reproduz oralmente, evidencia-se o mecanismo articulatório. Entretanto, nas etapas subseqüentes, utilizará ele, apenas o mecanismo visual.

Pelo que foi exposto, naturalmente, tal processo requer maturação maior e específica para tal função. Embora em muitos códigos escritos, como é o caso da Língua Portuguesa, existam semelhanças entre os códigos oral e escrito, com a linearidade e, portanto, a sucessividade, a existência de unidades discretas e de níveis de significação (nível das unidades gráficas — grafemas e unidades de translineação destituídas de significação) e nível das unidades fonológicas (fonemas e sílabas); nível das unidades mínimas dotadas de significação; nível da palavra gráfica separada por espaços e nível da palavra oral como classe sintática; nível das frases; nível das cláusulas e das orações; nível textual, as seguintes diferenças devem ser levadas em conta.

1 — a escrita não assinala os aspectos supra-segmentais senão de maneira precária;

2 — a escrita revela critérios de ordem etimológica na fixação das palavras;

3 — a escrita uniformiza variações fonéticas dialetais e de registro;

4 — na comunicação oral o emissor impõe a sua própria velocidade de fala, não havendo possibilidade de remissão por parte do receptor, com repercussões sobre a dependência da memória imediata;

5 — a comunicação oral se caracteriza pelo diálogo numa situação, com a chamada sintaxe mista, enquanto na leitura, o emissor está ausente, daí decorrendo:

5.1 — na comunicação escrita não existe réplica ou resposta a eventuais dúvidas por parte do leitor (estas podem ser sanadas na situação de sala de aula, onde volta a haver diálogo, ou seja, comunicação oral);

5.2 — o texto escrito e o leitor devem suprir a ausência situação, com a chamada sintaxe mista, enquanto na leitura o emissor está ausente, daí decorrendo: va distintas;

6 — do ponto de vista neurofisiológico, há inúmeros processos de recodificação entre as diferentes modalidades sensoriais de natureza auditiva e ótica. Nos processos de leitura há uma correlação gnósico-prática que passa pelas seguintes etapas:

6.1 — antecipação de imagens;

6.2 — preformação da ação;

6.3 — mecanismo ótico dos movimentos de vai-e-vem;

7 — porém as previsões sobre a significação se antecipam à leitura do olho. A função visual consiste em acoplagens sucessivas entre o que é triado e estruturado pela percepção dos sinais gráficos num espaço bidimensional e o conhecimento anterior que, por seu turno, vai crescendo cumulativamente, uma vez que o alvo é a compreensão. Daí decorre que a decodificação do texto escrito não se dá letra por letra e, quanto mais o indivíduo avança em seu conhecimento de mundo e especificamente lingüístico, tanto mais se independiza da necessidade de reconhecer as unidades grafêmicas individualmente;

8 — no caso da leitura em voz alta, gestos práxico-moto-

res são acionados com acréscimo às complexidades acima apontadas.

Concordamos, sem dúvida, com Ajuriaguerra e Auzias (1975 p. 322-323) quando dizem que cada indivíduo normal, a um nível dado de seu desenvolvimento, manifesta sua aptidão para a escrita e para a leitura, e que esta potencialidade não pode se efetivar senão através da aprendizagem. Entretanto, se esta aprendizagem não está baseada em critérios científicos, provavelmente não alcançará os objetivos propostos. Naturalmente um destes critérios a ser seguido diz respeito ao léxico.

Neste enfoque, temos Marinho (1945) que apresentou o estudo "O vocabulário ativo da criança pré-escolar" com a finalidade de proporcionar seu aproveitamento como instrumento de avaliação da inteligência verbal e/ou elaboração de cartilhas.

Bonilha (1967, 1968, 1969), também preocupada com o problema, elaborou trabalhos neste sentido. Primeiramente, organizou um levantamento transversal de vocabulário em sujeitos de 5 a 14 anos no Rio e em São Paulo, procurando controlar o nível social. Estratificou-os em quatro grupos: médio superior, médio, inferior e favela. Seu objetivo foi aferir compreensão e expressão.

No artigo "Definição de palavras como instrumento de apreciação da inteligência infantil", buscou avaliar a viabilidade de aplicação de trinta itens e, em "A definição de palavras por crianças brasileiras de vários níveis sócio-econômicos", teve como objetivo elaborar uma lista de itens em que a variável sócio-econômico não interferisse no emprego da definição de vocabulário como medida de inteligência infantil.

Witter (1967), na comunicação "Alguns aspectos do vocabulário pré-escolar", concluiu que a variável mais significativa foi a idade. Utilizou, ela, o teste de Goodenough e Raven e controlou as variáveis: sexo, idade e nível sócio-econômico.

No presente estudo — "Análise da Produção e Compreensão em Leitura sob um Enfoque Lexicológico" — partimos do pressuposto de que haverá maior facilidade na aprendizagem da leitura se os itens lexicais empregados nos materiais didáticos fossem significativos e pertencessem à realidade da criança. E o índice de significação seria obtido através do levantamento da freqüência de emprego dos itens lexicais coletados.

Guiraud (apud Peytard e Genouvrier, 1973, p. 305) fez um levantamento estatístico do vocabulário francês e mostrou a importância freqüência como atributo essencial da palavra:

(...) certamente todo signo é uma criação individual (...) na origem, mas é também e sobretudo uma criação coletiva; a palavra criada pelo indivíduo não assume seu valor senão na medida em que é aceita, retomada, repetida, por isso ela se define, afinal, pela soma de seus empregos. Conhecer a freqüência de uma palavra relativamente a um conjunto de outras palavras é tão importante como conhecer seus diferentes contextos em que aparece; as palavras reaparecem com freqüência idêntica em todas as línguas; é que a freqüência é um atributo positivo e concreto da palavra e faz parte de sua definição. (o grifo é meu)

Tendo como marco referencial as colocações feitas acima, o estudo procurou:

— investigar o desnível entre o léxico utilizado pelas crianças marginalizadas culturalmente e o léxico empregado nas cartilhas;

— verificar a relação entre o emprego do léxico da comunidade lingüística das crianças e a proporção de desvios em determinadas capacidades de leitura, com o propósito de confirmar ou não se existe disparidade entre o léxico apresentado nas cartilhas e o léxico utilizado pelas crianças e sua possível interferência na apresentação de desvios concernentes à capacidade de produção e à capacidade de compreensão.

Para tanto, em primeiro lugar, procedemos o levantamento dos itens lexicais através de entrevistas gravadas com crianças na faixa etária de 6 a 8 anos, procedentes da zona periférica da cidade de Rio Grande. Em seguida, organizamos o material lingüístico de quatro manuais de alfabetização, os mais utilizados na região, para fins de comparação estatística.

Na tentativa de apresentar um grau de fidedignidade seguro com relação aos resultados do levantamento, determinamos que os itens lexicais deveriam ser comparados isoladamente através de computação, recorrendo-se ao Centro de Processamento de Dados da Universidade do Rio Grande. Empregamos o teste de hipóteses para diferença de proporções.

Como a disparidade entre o número total de itens coletados nas entrevistas e nas cartilhas foi muito grande, conforme se pode constatar mediante a análise das tabelas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8, pouco podemos afirmar sobre os resultados apresentados em relação às palavras de baixa freqüência. Entretanto,

cabe, aqui, a afirmação de que houve discrepância acentuada nos vocábulos de alta freqüência, principalmente na classe relativa aos nomes, pois, na maioria dos casos, as diferenças foram significativas. E, se partimos do pressuposto de quanto maior a freqüência, maior o índice de significação, esta afirmação não é precipitada e nos leva a refletir sobre a possibilidade de utilizarmos estes vocábulos (das entrevistas) em nossas cartilhas.

Por outro lado, quando os resultados foram a favor das cartilhas e não houve coincidência com os itens lexicais das entrevistas, parece-nos coerente que sejam eles retirados, caso nossas hipóteses sejam confirmadas em estudos futuros nesta área.

TABELA 1 - DISPARIDADE ENTRE O Nº TOTAL DE NOMES COLETADOS NAS ENTREVISTAS E NAS CARTILHAS

RESULTADOS	NOMES	NÃO OCORRÊNCIA NAS CARTILHAS	NÃO OCORRÊNCIA NAS ENTREVISTAS	COINCIDENTES	TOTAL
NÃO SIGNIFICATIVOS		516	593	249	1 358
SIGNIFICATIVOS		-	82	23	105
a) a favor das cartilhas		50	-	7	57
b) a favor das entrevistas					
ALTAMENTE SIGNIFICATIVOS		-	97	30	127
a) a favor das cartilhas		39	-	41	80
b) a favor das entrevistas					

TABELA 2 - DISPARIDADE ENTRE O Nº TOTAL DE VERBOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS E NAS CARTILHAS

RESULTADOS	VERBOS	NÃO OCORRÊNCIA NAS CARTILHAS	NÃO OCORRÊNCIA NAS ENTREVISTAS	COINCIDENTES	TOTAL
NÃO SIGNIFICATIVOS		88	51	58	197
SIGNIFICATIVOS		-	19	6	25
a) a favor das cartilhas		2	-	6	8
b) a favor das entrevistas					
ALTAMENTE SIGNIFICATIVOS		-	25	29	54
a) a favor das cartilhas		2	-	14	16
b) a favor das entrevistas					

TABELA 3 - DISPARIDADE ENTRE O Nº TOTAL DE ADJETIVOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS E NAS CARTILHAS

ADJETIVOS RESULTADOS	NÃO OCORRÊNCIA NAS CARTILHAS	NÃO OCORRÊNCIA NAS ENTREVISTAS	COINCIDENTES	TOTAL
NÃO SIGNIFICATIVOS	56	18	24	98
SIGNIFICATIVOS				
a) a favor das cartilhas	-	19	4	23
b) a favor das entrevistas	3	-	1	4
ALTAMENTE SIGNIFICATIVOS				
a) a favor das cartilhas	-	16	1	17
b) a favor das entrevistas	-	-	2	2

TABELA 4 - DISPARIDADE ENTRE O Nº TOTAL DE ADVERBIOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS E NAS CARTILHAS

ADVERBIOS RESULTADOS	NÃO OCORRÊNCIA NAS CARTILHAS	NÃO OCORRÊNCIA NAS ENTREVISTAS	COINCIDENTES	TOTAL
NÃO SIGNIFICATIVOS	11	4	13	28
SIGNIFICATIVOS				
a) a favor das cartilhas	-	2	1	3
b) a favor das entrevistas	3	-	2	5
ALTAMENTE SIGNIFICATIVOS				
a) a favor das cartilhas	-	7	2	9
b) a favor das entrevistas	1	-	8	9

TABELA 5 - DISPARIDADE ENTRE O Nº TOTAL DE ARTIGOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS E NAS CARTILHAS

ARTIGOS RESULTADOS	NÃO OCORRÊNCIA NAS CARTILHAS	NÃO OCORRÊNCIA NAS ENTREVISTAS	COINCIDENTES	TOTAL
NÃO SIGNIFICATIVOS	-	-	2	2
SIGNIFICATIVOS				
a) a favor das cartilhas	-	-	-	-
b) a favor das entrevistas	-	-	-	-
ALTAMENTE SIGNIFICATIVOS				
a) a favor das cartilhas	-	-	-	1
b) a favor das entrevistas	1	-	4	5

TABELA 6 - DISPARIDADE ENTRE O Nº TOTAL DE CONETIVOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS E NAS CARTILHAS

CONETIVOS RESULTADOS	NÃO OCORRÊNCIA NAS CARTILHAS	NÃO OCORRÊNCIA NAS ENTREVISTAS	COINCIDENTES	TOTAL
NÃO SIGNIFICATIVOS	12	2	13	27
SIGNIFICATIVOS				
a) a favor das cartilhas	-	1	-	1
b) a favor das entrevistas	3	-	2	5
ALTAMENTE SIGNIFICATIVOS				
a) a favor das cartilhas	-	-	2	2
b) a favor das entrevistas	1	1	10	11

TABELA 7 - DISPARIDADE ENTRE O Nº TOTAL DE NUMERAIS COLETADOS NAS ENTREVISTAS E NAS CARTILHAS

NUMERAIS RESULTADOS	NÃO OCORRÊNCIA NAS CARTILHAS	NÃO OCORRÊNCIA NAS ENTREVISTAS	COINCIDENTES	TOTAL
NÃO SIGNIFICATIVOS	6	8	5	19
SIGNIFICATIVOS				
a) a favor das cartilhas	-	2	-	2
b) a favor das entrevistas	1	-	-	1
ALTAMENTE SIGNIFICATIVOS				
a) a favor das cartilhas	-	1	1	2
b) a favor das entrevistas	3	-	2	5

TABELA 8 - DISPARIDADE ENTRE O Nº TOTAL DE PRONOMES COLETADOS NAS ENTREVISTAS E NAS CARTILHAS

PRONOMES RESULTADOS	NÃO OCORRÊNCIA NAS CARTILHAS	NÃO OCORRÊNCIA NAS ENTREVISTAS	COINCIDENTES	TOTAL
NÃO SIGNIFICATIVOS	31	-	12	43
SIGNIFICATIVOS				
a) a favor das cartilhas	-	-	3	3
b) a favor das entrevistas	-	-	-	-
ALTAMENTE SIGNIFICATIVOS				
a) a favor das cartilhas	-	20	11	31
b) a favor das entrevistas	1	-	3	4

Na segunda fase do experimento, foram testados 83 sujeitos na faixa etária de 6 a 8 anos de idade e que apresentavam características semelhantes quanto à situação sócio-econômica-cultural e aos resultados dos testes BENDER, RAVEN e ABC, os quais avaliaram respectivamente: idade mental, maturidade intelectual e maturidade psicomotora.

Durante o período letivo aplicamos, na aprendizagem da leitura, os itens lexicais mais frequentes nas classes experimentais, enquanto as classes de controle utilizavam o léxico das cartilhas. É necessário esclarecer que determinamos como variáveis controladas com relação à metodologia empregada, além do léxico, o método de aprendizagem e o tipo de letra.

Ao final do ano, realizamos o teste de leitura com a finalidade de detectar os desvios apresentados pelos sujeitos relativos às seguintes categorias: entoação — processamento e superficialização da proposição, transposição das unidades fonológicas às grafêmicas, reconhecimento geral das palavras e, quanto ao nível textual, os aspectos percepto-cognitivos, referentes à produção.

Estavam assim distribuídos:

CATEGORIAS	DESVIOS FOCALIZADOS
1. Entoação: processamento e superficialização da proposição	Leitura de palavra por palavra Ausência de pontuação Pausas indevidas (dentro e fora do constituinte) Repetições Lentidão na leitura Precipitação Voz nervosa e sob tensão
2. Transposição das unidades fonológicas às grafêmicas	Má discriminação e percepção dos traços grafêmicos e demais unidades grafêmicas Tendência à reversão Acréscimos
3. Reconhecimento geral das palavras	Fixação principalmente numa parte da palavra: começo, meio, fim Adição de palavras que não constam no texto Omissão de palavras Omissão de linhas

Excesso de adivinhação pelo contexto

4. Nível textual (aspectos percepto-cognitivos)
- Substituição de palavras por outras que têm o mesmo significado ou semelhante (sinonímia)
 - Troca de palavras que alteram o sentido (excluída a paronímia)
 - Alteração de mais de uma palavra com mudança total de significado da sentença

Quanto à compreensão, o teste mensurou os seguintes aspectos: personagens, atributos e eventos apresentados em um texto, através de questões objetivas.

Após o tratamento estatístico, realizado mediante a aplicação do teste de diferença de proporções, o mesmo utilizado com relação ao léxico, constatamos que dentre os dezoito desvios analisados, em apenas seis foi aceita a hipótese nula. Foram os seguintes:

- repetições, lentidão na leitura e voz nervosa sob tensão — categoria 1;
- omissão de palavras — categoria 3;
- substituição de palavras por outras de significado diverso e alteração de mais de uma palavra com mudança total do significado da sentença — categoria 4.

Porém, os desvios de padrão podem ser interpretados como decorrentes dos seguintes fatores: variável emocional que incidiu nos itens: Repetições, Voz nervosa e sob tensão e, possivelmente, Omissão de palavras; variável cognitiva que incidiu nos itens: Lentidão na leitura, Substituição de palavras por outras de significado diverso (paronímia) e Alteração de mais de uma palavra com mudança total do significado da sentença, uma vez que são reveladores de dificuldades de interpretação do texto.

Por outro lado, na capacidade de compreensão em leitura, a hipótese nula foi rejeitada nos três aspectos analisados.

Concluimos, então, que o fator compreensão depende do léxico que a criança domina e da gradação com que as unidades novas vão sendo acrescidas, sempre inseridas no crescimento simultâneo de seu universo.

Portanto, no que diz respeito à seqüencialização de tópicos, os elementos a serem introduzidos devem estar em consonância com o conhecimento gradativo do mundo. Conforme se amplia este conhecimento, pode-se aumentar a exigência na aprendizagem. Conseqüentemente, tal fator não deve ser negligenciado. Pelo contrário, deve fazer parte das prioridades do planejamento ensino-aprendizagem.

No decorrer da experiência, muitos questionamentos e hipóteses surgiram e achamos conveniente citá-los, tendo em vista seu aproveitamento em futuras investigações na área da alfabetização:

— carência nutricional, nível maturacional e inteligência são fatores interdependentes ou independentes?

— o nível de carência afetiva e nutricional interfere negativamente e de maneira exclusiva no processo?

— o nível de interação entre professor e aluno é mais importante do que seu preparo profissional?

— seria relevante no processo de alfabetização a relação entre maturidade e inteligência?

— qual a influência de uma metodologia baseada, além do léxico, nas estruturas sintáticas utilizadas pelo marginalizado cultural?

— os atuais instrumentos de avaliação do rendimento escolar estão compatibilizados com a realidade do nosso alunado?

Conhecedora, pois, da ampla gama de variáveis lingüísticas e extralingüísticas que interferem no processo de leitura e, logicamente, na impossibilidade de controlá-las, optamos pela variável "léxico", porque nossa hipótese inicial baseava-se no fato de acreditarmos que havia inadequação entre o léxico utilizado pela criança marginalizada culturalmente e o léxico utilizado nos livros de leitura, destinados às classes de 1ª séries.

Basicamente, o trabalho desenvolvido, concebeu o ato de ler como o de compreender o sentido, aprender a significação das palavras no contexto. Por isso, Votre (1977, p. 10) enfatiza a necessidade de participação do aluno na elaboração do próprio material.

O aprendiz só valorizará o ato de ler, se o material empregado estiver intimamente ligado a sua realidade.

Apesar de termos concluído que o objetivo geral do estudo foi atingido, sugerimos o empreendimento de investigações que afirmam, através da análise comparativa das demais cartilhas utilizadas na região e do levantamento do léxico em outras situações, o grau de interferência deste fator, visto que o trabalho restringiu-se à análise de quatro manuais de leitura.

Esclarecemos, outrossim, que, não obstante o léxico, pelos resultados obtidos, sugerir forte influência na capacidade de produção e de compreensão, também as estruturas sintáticas e semânticas são fatores a serem testados.

Enfim, concluímos que:

— os manuais de alfabetização devem ter por base o léxico da criança, partindo para uma inovação gradativa e paralela ao crescimento de seu universo;

— a seleção dos itens lexicais na organização do material de leitura deve levar em conta as variações nos sistemas fonológico, semântico e sintático, próprios de cada região;

— há necessidade de treinamento sistemático da área psicomotora;

— novas pesquisas que testassem a validade de aplicação dos princípios aqui sugeridos, poderiam ser realizadas com outras populações;

— a reavaliação das cartilhas é premente e necessária, a fim de que se anulem os fatores que incidem negativamente no processo de aquisição da leitura.

Como se pode constatar, não foi nosso propósito elaborar fórmulas simplistas para um tema tão complexo, nem nos satisfazer com o único enfoque abordado: o léxico.

No trabalho nem tudo está referido, nem pretendem ser exaustivas as afirmações apresentadas. Como em nosso meio muito pouco se tem discutido e escrito sobre o tema (apesar de ser voz corrente nos meios pedagógicos, a importância do léxico como elemento facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita), supomos que o estudo aqui proposto possa se constituir numa séria provocação para a reflexão e debate de

um tema, acreditado como válido, mas quase nunca seguido com rigor científico.

Finalizando, não é necessário dizer que uma hipótese não deve restringir-se à demonstração pura e simples do que é evidente, mas procurar testar a validade de aplicação de determinados procedimentos e sugerir mudanças baseadas na descoberta de princípios realmente interessantes, eficazes e pertinentes.

Cabe à Lingüística traçar perspectivas no sentido de sistematizar com o rigor científico necessário, linhas de ação centradas na realidade lingüística do marginalizado cultural e, desta forma facilitar-lhe a relação com o mundo e talvez... possibilitar-lhe uma maior integração na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 AJURIAGUERRA, J. de & AUZIAS, M. P. Preconditios for the development of writing in the child. In: LENNEBERG, E. H. & LENNEBERG, E., col. *Foundation of Language Development — A multidisciplinary Approach*. New York, Academic Press, 1975, p. 311-327.
- 2 ——— et alii. Organização psicológica e perturbações do desenvolvimento da Linguagem. In: PIAGET, J., col. *Problemas de Psicolingüística*. São Paulo, Mestre Jou, 1973, p. 133-168.
- 3 BERNSTEIN, Basil. Language and Roles. In: HUXLEY, R. & INGRAM, E., ed. *Language Acquisition: Models and Methods*. New York, Academic Press, 1971, p. 67-71.
- 4 BISOL, L. et alii. *Interferência de uma Segunda Língua na Aprendizagem da Escrita*. Porto Alegre, CETEP/SEPEs, 1975.
- 5 BONILHA, Lúcia C. *Comparação entre elementos de produção gráfica e de auto-avaliação*. São Paulo, PUC, 1960. mimeo. Tese de doutoramento.
- 6 BOUTON, C. P. *Le Développement — Aspects normaux et pathologiques*. Belgique, Maseon, 1977.
- 7 BRANDT, R. et alii. Teste Bender, teste Metropolitano de Prontidão e E. E. G. *Revista de Psicologia Normal e Patológica*. São Paulo, 15: 94-110, jan./jun. 1969.
- 8 BUENO, H. P. Um estudo de estruturação perceptiva num grupo de crianças com dificuldade na aprendizagem da leitura. *Resumos*. São Paulo, SBPC, 14:176, 1971.
- 9 CABRAL, L. C. O Estado da Psicolingüística no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 28, 106-25, out./dez. 1976.
- 10 CASTRO, C. L. M. & ALMEIDA, T. W. *Subsídios do Programa de Alfabetização Funcional*. Rio de Janeiro, ASVAP/CETEP/SEPEs, MEC, 1976.
- 11 CROSARA, Edília M. Analfabetismo e Variáveis Sociais no teste INV. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 23:103-12, abril/jun. 1971.
- 12 DALE, Phillips S. *Language Development: Structure and Function*. New York, Holt Rinehart and Winston, 1976.
- 13 FRASE, Lawrence. Maintenance and Control in the acquisition of knowledge from written materials. In: FREEDLE, R. & CARROL, J. B., ed. *Language comprehension and the acquisition of knowledge*. Washington, D.C. Winston & Sons, 1972, cap. 13, p. 337-57.
- 14 FICHTNER, Nilo et alii. *Influência da Escola no Desenvolvimento da Personalidade*. Relato do Tema Oficial do 3º Congresso Latino-americano de Psiquiatria Infantil. Buenos Aires, 1975, p. 11.
- 15 GENOUVRIER, Emile & PEYARD, Jean. *Lingüística e o Ensino do Português*. Linguistique et enseignement du français, Coimbra, Almedina, 1973.
- 16 GLUCKSBERG, s. & DANKS. *Experimental Psycholinguistics An Introduction*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1975.
- 17 HUGHES, Anne. *An investigation of certain socio-linguistic phenomena in the vocabulary, pronunciation and grammar of disadvantaged preschool children*, s. l. Abstracts Internacional, 1978. Dissertation.
- 18 JOCIC, Mirjana. *Some Psycholinguistic Aspects of the Acquisition of Reading in Early Childhood*. Nickel, Gerhard, col. *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*. Hochschulverlag, stuttgart, 1976, 1 v, p. 369-379.
- 19 JOHNSON, Dale L. The influences of social class and race on language test performance and spontaneous speech of preschool children, s. ed. *Child Development*, s. l., 1974, 2 v, p. 517-521.

- 20 LABOV, William. Le reflet des processus sociaux dans les structures linguistiques. In: *Sociolinguistique*. Paris, Minuit, 1976, p. 175-188.
- 21 MACEDO, Elza M. Comparação entre realização no teste Metropolitano de Prontidão e em aprendizagem de discriminação. *Resumos*. São Paulo, SBPC, 24:497, 1971.
- 22 MARINHO, H. O vocabulário ativo da criança pré-escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio, 1945.
- 23 MARTIN, John W. & HEYE, Jürgen. *Variação Lingüística do Estado do Paraná — suas repercussões sociais*, 1976. mimeogr. projeto piloto de sociolinguística.
- 24 MENUYK, Paula. *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*. The Acquisition and Development of Language. São Paulo, Pioneira, 1975.
- 25 MUSSEN, Paul Henry et alii. *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. Child Development and Personality. São Paulo, Harbra, 1977.
- 26 NICOLAU, Marieta M. Influência da estimulação precoce sobre a prontidão para a alfabetização com crianças de 5 anos acompanhadas até os 6 anos. *Resumos*. São Paulo, SBPC, 24: 532-3, 1972.
- 27 POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2: 1-43, nov. 1961.
- 28 ———. Fatores Ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 7: 11-60, jun. 1973.
- 29 ——— & et alii. Marginalização Cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 14: 7-47, set. 1975.
- 30 QUIRÓS, Júlio Bernaldo et alii. *El lenguaje lectoescrito y sus problemas*. Buenos Aires, Panamericana, 1977.
- 31 ——— & COWES, L.; GOTTER, R.; SCHRAGER, O.; TORMARH, E. *Los grandes problemas del lenguaje infantil*. Buenos Aires, CEMIFA, 1969.
- 32 ——— & DELLA CELLA, M. *La dislexia en la niñez*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- 33 READ Charles. Lessons to be learned from the preschool orthographer. In: LENNEBERG, E. H. & LENNEBERG, E., cols. *Foundations of Language Development — A multidisciplinary Approach*. New York, Academic Press, 1975. v. 2, cap. 19, p. 329-348.
- 34 SCHLESINGER, I. M. *Sentence structure and the reading process*. Mouton, The Hague, 1968.
- 35 SILVA, Myrian Barbosa. *O Ensino da Leitura segundo perspectivas de uma análise ortográfico-fonológica*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1974. mimeogr. tese.
- 36 SMITH, Frank. The relation between spoken and written language. In: LENNEBERG, E. H. & LENNEBERG, E., cols. *Foundations of Language Development — A multidisciplinary Approach*, New York, 2 v., p. 347, 1975.
- 37 STICHT, T. G. Learning by listening. In: FREEDLE, R. & CARROL, J., cols. *Language Comprehension and the acquisition of knowledge*. Washington, D.C., Winston & Sons, 1972, cap. 11, p. 285-314.
- 38 VOTRE, Sebastião Josué. *Subsídios para uma nova Política de Alfabetização de Adultos Monolíngües*. Rio de Janeiro, 1977, mimeo.
- 39 WITTER, Geraldina Porto et alii. *Privação Cultural e desenvolvimento*. São Paulo, Pioneira, 1975.