

Leitura e alfabetização

Adriana Rossa
Vera Wannmacher Pereira

PUCRS



“... e Gepeto vendeu seu único casaco e comprou a cartilha de Pinóquio, para que ele pudesse ir à escola e aprendesse a ler, como um menino de verdade.”

CARLO COLLODI

Participam da discussão hoje sobre o tema “leitura e alfabetização” professores e pesquisadores de Lingüística, Teoria da Literatura, Pedagogia, Psicologia, Psicopedagogia e Fonoaudiologia, contribuindo, através de seus conhecimentos específicos e de suas experiências próprias, para o fortalecimento da convicção de que a leitura de materiais escritos diversos, nos planos lingüísticos que os compõem (fônico, morfossintático e semântico-pragmático), constitui-se em caminho essencial para a alfabetização.

Esse caminho vem se afirmando por um conjunto de razões. A primeira delas está no reconhecimento de que a alfabetização hoje é considerada cientificamente, culturalmente e socialmente um problema de grandes proporções e que precisa de encaminhamentos produtivos. A segunda se encontra no histórico dos rumos trilhados sobre concepções metodológicas aplicadas nas salas de aula. A terceira está nos avanços científicos sobre o aprendizado da leitura e da escrita. Na seqüência deste texto, estão explicitadas mais claramente essas duas últimas razões.

Um pouco do histórico dos rumos trilhados

Como mostra este texto, em sua seqüência, a alfabetização vem percorrendo caminhos (PEREIRA, 2002) em que a leitura passou de elemento propulsor para elemento colaborador, substituindo o conceito de alfabetizar como ensinar a ler pelo de alfabetizar como ensinar a escrever, e a concepção de avaliação através de testes de leitura pela de avaliação através de testes de escrita. Nesse percurso, os livros para aprender a ler deram lugar a sucessivas folhas de exercícios que muitas vezes reproduzem em parte as páginas que neles havia.

Em fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a *Seleta em Prosa e Verso*, de Alfredo Clemente Pinto, marcou sucessivas gerações. Conseguir ler as fábulas, os contos, os poemas, as histórias que ali estavam gerava um sentimento especial, misto de orgulho e satisfação de estar alfabetizado. Esses textos eram lidos, relidos e comentados, especialmente em relação aos valores de vida que expressavam. Tratava-se de um livro, hoje com mais de 50 edições, que a família guardava e resguardava entre os objetos que tinham lugar especial na casa e repassava à geração seguinte.

Paralelamente a esse período, impulsionado pelo Método João de Deus, foi dado início ao trabalho com cartilhas, que foi gradativamente sendo fortalecido. Na primeira metade do século XX, até os anos 60, o ponto de vista era o de que o aprendizado se dava linearmente, de onde surgia a necessidade de se estabelecer um caminho progressivo. Assim, as cartilhas eram organizadas em lições que seqüencialmente apresentavam as sucessivas relações fonema/letra. Mantinha-se, no entanto, o entendimento de que a leitura constituía-se em elemento indispensável. Daí abriam-se duas linhas de textos escritos: a dos textos para alfabetização e a dos textos para lazer e desenvolvimento cultural. Os primeiros consistiam num conjunto de frases construídas com vocábulos selecionados pelo alfabeto, do que decorria uma organização lingüística, mas não uma organização sociocomunicativa, num formato em que as regras semântico-pragmáticas e morfossintáticas eram utilizadas apenas em favor de um caminho de letras, famílias silábicas e frases no padrão SVO previamente traçado. Os últimos constituíam-se nos contos, nas histórias e nas fábulas que não estavam diretamente vinculados à alfabetização e não se constituíam em objeto exclusivo do trabalho pedagógico, transitando livremente na vida

familiar e na vida escolar, com um espaço privilegiado nas bibliotecas em geral.

Entre os anos 60 e 70, o ponto de vista de ensino globalizante marcou as séries iniciais da escola com a associação de conteúdos, propondo “unidades temáticas” organizadas a partir de Estudos Sociais e Ciências Naturais, disciplinas então assim denominadas. Nessa configuração, a Língua Portuguesa assumiu um caráter instrumental, uma vez que cabia à leitura e à escrita carregar esses conteúdos. Era comum, desse modo, os próprios professores escreverem ou reescreverem textos sobre tópicos programados, quando não eram encontrados com as características lingüísticas e as informações desejadas.

Esse mesmo ponto de vista colocou mais claramente, na alfabetização, a necessidade de um texto. O ensino da leitura e da escrita devia partir de um texto, isto é, de um chamado “conto”, que seria decomposto em frases, palavras, sílabas e letras. A preocupação com a apresentação progressiva das relações fonema/letra permanecia, mas os “contos” não eram mais assinalados tão rigidamente por esse recorte, conforme pode ser constatado através da *Cartilha da Lili*, que marcou esse período em que a leitura esteve mais nitidamente integrada à alfabetização. O folclore infantil e a literatura clássica começaram a perder espaço para uma literatura de consumo, mais facilmente digerível, para fazer frente à televisão que chegava.

Na passagem dos anos 70 para os anos 80, houve um retorno ao processo de alfabetização com direção ascendente, situando-se, no entanto, o ponto inicial não propriamente nas letras, mas nos fonemas que elas representam. Desse modo, ao mostrar aos alunos um cartaz com as letras V e v, o professor fazia sua leitura como /v/ e não como /ve/. Nessa perspectiva, o fonema /v/ permitia a formação de sílabas por ele iniciadas (va, ve, vi, vo, vu), que, por sua vez, compunham palavras (vovó, vovô, Vivi, ovo, uva...).

Esse modo de ver a alfabetização continuava a colocar a leitura, o texto de leitura, numa posição apenas paralela ao de aprender a ler, através da nova literatura infantil. O texto escrito não era mais do que um suplemento das histórias veiculadas através da televisão ou gravadas em audiocassetes ou em pequenos discos. Progressivamente, a alfabetização foi deixando de reservar um lugar para a leitura, pois até mesmo o texto convencional de cartilha não ocupava mais suas páginas.

A passagem dos anos 80 para os anos 90 fez o desvelamento do processo de construção da pré-escrita (FERREIRO, 1992), explicitando as etapas de produção da palavra, dos grafismos ao domínio das relações fonema/letra, relações essas que passaram a ser percebidas não mais linearmente, mas simultaneamente, disso decorrendo a eliminação do usual caminho de uma linha progressiva.

A investigação centrada no processo de escrever acabou por colocar a escrita no eixo da alfabetização. Diante desse postulado, foi sendo construída uma metodologia tendo, como pontos de referência, o teste de quatro palavras e uma frase, a escrita do nome, a apresentação simultânea do alfabeto através da letra inicial de palavras significativas do mundo infantil e integradas a um tema gerador, o processo de análise e síntese vocabular, a escrita de frases, o texto do tipo relatório (predominantemente coletivo na construção e individual na reprodução).

Essa perspectiva, que hoje é muito utilizada, situa a escrita como eixo da alfabetização e a leitura como uma ação sobre essa escrita. O texto de leitura é, então, predominantemente, o próprio texto escrito coletiva ou individualmente. O texto genuíno não aparece como elemento diretamente integrado à alfabetização, mas como elemento que surge nas ações paralelas a esse processo.

Essa passagem rápida pelo tempo mostra uma sucessão de tentativas teóricas e metodológicas para solução dos problemas da alfabetização. Há uma verdade nisso, que é a busca humana de fazer ciência e resolver, através dela, necessidades sociais. Mas há também uma verdade de que tais investimentos não têm dado conta dessa primeira verdade. Basta ver os índices de exclusão escolar notadamente na 1ª série, bem como os índices gerais de analfabetismo no nosso País. É claro que também há uma terceira verdade, que se refere ao conjunto de circunstâncias que fazem o entorno dessas buscas. Mas, de qualquer sorte, há uma quarta verdade a ser encarada, que é o fato de que os caminhos teóricos não estão dando conta do que a eles exclusivamente caberia, em decorrência de reflexão escassa sobre pontos nucleares que claramente estão a exigir-la.

Na seqüência deste texto, após o contato com o histórico do lugar da leitura na alfabetização, o leitor tem a oportunidade de reflexões teóricas baseadas em estudos neuropsicolingüísticos.

Algumas considerações sobre o aprendizado da leitura e escrita na perspectiva da neuropsicolingüística experimental

É praticamente de comum acordo na comunidade acadêmica e docente que a complexidade da linguagem humana merece ser abordada por meio de múltiplos olhares especializados. Uma perspectiva multidisciplinar sobre o processamento da leitura e da escrita parece ser o caminho mais natural e lógico a ser percorrido por todos nós, que nos dedicamos ao tema, diante da inescapável realidade sobre a competência leitora dos estudantes e cidadãos em nosso País.

Dentre as várias áreas que comungam da pesquisa sobre a linguagem humana, a neuropsicolingüística

experimental oferece achados significativos que revelam a relação do funcionamento e da arquitetura cerebral com a capacidade humana para a produção e recepção do código oral e para a produção e compreensão do código escrito.

Rodrigues e Tomitch (2004) organizaram uma coletânea de estudos multidisciplinares para evidenciar a linguagem humana em seu processamento cerebral. As pesquisas mostram uma correlação entre as áreas mais especializadas do cérebro humano e alguns tipos de processamento, como fonológico, semântico e sintático, evidenciando que nossa linguagem não se limita a territórios cerebrais rígidos e exclusivos. As técnicas de imageamento revelam que a linguagem é processada por ativações múltiplas e paralelas, numa rede complexa de áreas que respondem pelo uso, compreensão e produção da linguagem.

Atualmente, as pesquisas cognitivas concernentes à linguagem utilizam-se de ferramentas de geração de imagens do funcionamento do cérebro, enquanto este desempenha tarefas lingüísticas. Essas tecnologias são conhecidas como tomografia por emissão de pósitrons e ressonância magnética funcional e permitem a visualização da neuroanatomia da linguagem tanto em cérebros normais, saudáveis, como em cérebros lesados e/ou afásicos.

De posse dos dados revelados pelos neurocientistas, lingüistas, psicólogos, psicolingüistas e fonoaudiólogos unem-se para desvendar os correlatos neurobiológicos da linguagem e expandir a atuação profissional daqueles que lidam com os produtos finais do processamento lingüístico do código escrito: a leitura e a escrita.

O processo de alfabetização para os ocidentais, como no nosso caso, implica aprender os princípios da escrita alfabética através do desenvolvimento da consciência fonológica: a oralidade embasa a escrita. Byrne (1991) sustenta que a escrita alfabética ocidental representa fortemente a codificação fonológica da língua. Os sons são representados por letras, isto significa ser a descoberta primordial para o aprendiz leitor, independente de sua idade. Somente a tomada de consciência desvela o mistério da ponte entre o oral e o escrito, segundo Morais et al. (1979 e 1986).

Pesquisas demonstram que a alfabetização age como um amplificador para a consciência dos sons articulados e que o treinamento (o exercício) em consciência fonológica reflete diretamente na qualidade da produção e compreensão leitora, no que diz respeito às correspondências entre grafemas e fonemas (verificar Morais, Cary, Alegria e Bertelson, 1979; Morais, Bertelson, Cary e Alegria, 1986; Scliar-Cabral, Morais, Nepomuceno e Kolinsky, 1997).

Em condições normais, crianças na fase alfabética do desenvolvimento da leitura e escrita aprendem a

codificar e decodificar a língua fonologicamente. Como decorrência desse processo, podemos observar que o aprendiz leitor escreve como ele fala, e quanto maior sua habilidade de refletir sobre a estrutura fonológica das palavras, maior sua adequação e correção do uso do código escrito. Conforme Capovilla (1997 e 1999), quanto mais o aprendiz domina a escrita, maior será sua habilidade para organizar o raciocínio em palavras que podem ser “ouvidas” internamente.

O processo de alfabetização tem vários níveis a serem exercitados e conscientizados (quando possível). Lembremos que pensar e falar são atividades naturais que não estão ligadas a uma forma perene de representação gráfica para aqueles não alfabetizados. E, ainda assim, o pensar e o falar estão em uma relação de continuidade com o ler e o escrever: o processamento lingüístico pode se valer da palavra falada para pensar, comunicar e escrever (e ler).

O contexto neuropsicolingüístico da leitura e da escrita estabelece como habilidades essas duas atividades cognitivas superiores, cujos processos internos são mapeados nos hemisférios cerebrais e dependentes de capacidades biologicamente determinadas (cf., por exemplo, Thompson e Fletcher, 1993). Precisamos ter em mente que a linguagem escrita não é uma função natural comparada à linguagem falada; o código escrito é uma aquisição cultural, uma convenção, que, por seu turno, influencia as próprias habilidades do código oral.

Os aprendizados da leitura e da escrita dependem diretamente da profundidade e qualidade na qual o estímulo é observado e analisado pelo aprendiz leitor. As evidências de estudos experimentais demonstram de forma inequívoca que os alunos (crianças, adolescentes e adultos) que se baseiam nas relações e pistas grafofonológicas retêm as palavras por mais tempo e apreendem melhor a representação ortográfica completa. A atividade da escrita reforça as habilidades requeridas para leitura bem como o inverso é também verdadeiro, observam Ehri e Roberts (1979); Ehri e Wilce (1987); Nemko (1984); Johnston (2000).

Ainda segundo os autores, o código ortográfico é o conjunto das correspondências grafema-fonema para a atividade leitora e fonema-grafema para a atividade escrita. A partir do momento em que a barreira fonema-grafema é rompida e o aprendiz descobre o poder da sílaba, um novo grau de consciência lingüística emerge, revelando a habilidade de identificar palavras mais automaticamente: menor custo cognitivo e maior ganho para a atenção necessária para a compreensão textual *per se*.

Consideremos agora a importância de compartilhar esses e outros conhecimentos com aqueles que ensinam a ler, com os que produzem materiais didático-pedagógicos e com aqueles que diagnosticam e tratam os problemas resultantes da falta de sucesso no processo de alfabetização.

Em nossos dias, o conhecimento como um todo já pode ser tratado como uma realidade real, com perdão da redundância, ao invés de uma realidade impalpável. Qualquer conhecimento tem registro em nosso cérebro, assim, aquilo que aprendemos é “traduzido” em ativações de inúmeras redes neuronais espalhadas pelo córtex cerebral.

O conhecimento lingüístico pode ser mapeado, literalmente cartografado; podemos manipulá-lo e ver as ativações correspondentes, podemos observar o crescimento de novas conexões e, desse modo, vislumbrar o crescimento concreto de um conhecimento, seja novo ou já estabelecido.

Ao reconhecermos o papel da consciência lingüística, da experiência com textos (como leitor e produtor), do reforço, do aprendizado lexical indireto e do ensino explícito de padrões (ortográficos, por exemplo) para o processo de alfabetização, também reconhecemos que esses fatores têm uma correspondência em nossos cérebros, na forma de ativações eletroquímicas.

O que ficamos sabendo sobre o desenvolvimento do cérebro desde a vida embrionária até a fase adulta nos torna profissionais da linguagem muito mais lúcidos e preparados. Tornamo-nos mais flexíveis e mais disponíveis intelectualmente para entender e “corrigir” os desvios e insucessos de nossos aprendizes e/ou pacientes. Ficamos mais criativos e receptivos para testar novas abordagens, tecnologias e reinventar métodos e jogos que favoreçam o sucesso de aprendizado.

Nossos cérebros não se desenvolvem de forma homogênea e, por isso, podemos esperar diferentes habilidades lingüísticas entre indivíduos e no mesmo indivíduo, dependendo de suas experiências e treinamento. O desenvolvimento de habilidades superiores, como a compreensão e produção da linguagem escrita, estão intimamente relacionados à arquitetura e ao funcionamento das regiões cerebrais ativadas pela experiência.

É, então, relevante sabermos que nas idades entre 3 e 6 anos, que precedem a alfabetização escolar formal, há um enorme e importante crescimento do córtex frontal que cria as condições neuroanatômicas necessárias para o mapeamento metafonológico, possibilitando a descoberta do princípio alfabético, por exemplo, conforme nos revelam Thompson, Giedd, Woods, MacDonald, Evans e Toga (2000). Nessa faixa etária, o cérebro infantil se prepara para receber as regras (os padrões) básicas do código ortográfico da língua da criança. Além disso, a região anterior frontal é responsável pela “geografia” que contempla a capacidade da reflexão, do uso da fala interna.

Nas idades entre 6 e 13 anos, o padrão de crescimento rápido é percebido nas regiões posteriores do cérebro, principalmente nas áreas mais especializadas para as funções de compreensão e articulação da linguagem, como as de Wernicke e Broca.

A partir dos 13 anos, observa-se uma drástica redução do aumento das áreas da linguagem; em termos estruturais, elas definem-se como prontas ou estáveis, do mesmo modo que nossos braços e pernas param de crescer, mas podem se tornar mais fortes, flexíveis ou mais rápidos de acordo com as experiências às quais são submetidos.

As bases cerebrais que definem os circuitos neuronais para a função da compreensão leitora são estabelecidas durante o treinamento leitor, isto é, durante a própria experiência de aprendizado, e decorrem desse aprendizado, como asseguram Thompson et al. (2000).

As implicações de tal asserção e hipótese cientificamente corroboradas são vastas. Podemos inferir que a quantidade, a qualidade e a frequência da experiência leitora oferecidas a uma criança (ou aprendiz em qualquer idade) afetará sua habilidade para produzir e compreender o código escrito da sua língua.

Uma vez que um dos mais altos objetivos da alfabetização é formar futuros leitores proficientes e potenciais “escritores” competentes, é preciso atentar para um número de diferentes experiências que incluam os níveis lingüísticos mais primordiais até os mais abrangentes como: grafofonológico, silábico, lexical, morfossintático, semântico e pragmático, aliados ao conhecimento do mundo do aprendiz. Informações implícitas do tipo inferencial também devem ser foco de observação, análise e prática, guiadas pelo especialista.

A variedade de materiais de leitura (diferentes gêneros ou tipologias textuais), a quantidade (repetição) desses gêneros e a frequência com que as experiências leitoras são proporcionadas desde o início da alfabetização são determinantes para o desenvolvimento dos substratos neuronais que possibilitam o aprendizado da leitura e da escrita.

Reflexões finais

Os aportes históricos e teóricos, aqui brevemente postos, estão abertos para a composição de uma força efetivamente interdisciplinar que seja capaz de reconstituir convicções a respeito do lugar da leitura no processo de alfabetização. A reconstituição dessas convicções está em colocar dúvidas teóricas e metodológicas em caminhos pedagógicos que obscurecem o papel da leitura em seus diversos planos lingüísticos; em promover o resgate histórico desse lugar perdido no tempo e nos meandros teóricos que, de certa forma, porque muitas vezes ou mal compreendidos ou apressadamente aplicados, vêm tornando turvos os fatos e obscurecendo a visibilidade dos rumos possíveis; e em propor caminhos em que a leitura seja situada como geradora da escrita e componente inerente do próprio processo de escrever (SMITH, 2003).

Como, então, conseguir essa necessária transparência? Certamente, não basta a releitura teórica, não é suficiente

a releitura da realidade. Há que promover uma releitura global de todos os elementos envolvidos na questão aqui posta, buscando modos de disponibilizá-la a todos os professores que desenvolvem ações teóricas e/ou práticas em torno da mesma. Mas não só. Há que promover a produção de caminhos lingüístico-pedagógicos assentados na transparência do conhecimento que conduza a redefinições históricas e teóricas da alfabetização, no que se refere ao lugar da leitura e seus vínculos com a escrita.

Por fim, um debate rico, comprometido e valioso deve ser proporcionado para aqueles interessados nos rumos da alfabetização brasileira, aproximando profissionais de diferentes áreas, que comungam da esperança de mudar nossa realidade de baixo desempenho leitor.

Referências

- BYRNE, B. Studies in the acquisition procedure for reading: rationale, hypotheses, and data. In: GOUGH, P.B.; EHRI, L.C.; TREIMAN, R. (Eds.). *Reading acquisition*. Hillsdale: Erlbaum, 1991.
- CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C. Phonological awareness training: effects on metaphonological reading and spelling skills in Brazilian children. *Brazilian Journal of Dysmorphology and Speech-Hearing Disorders*, v. 3, p. 45-66, 1999.
- CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C. Treino de consciência fonológica e seu impacto em habilidades fonológicas, de leitura e ditado de pré-3 a segunda série. *Ciência Cognitiva: teoria, pesquisa e aplicação*, v. 1, n. 2, p. 461-532, 1997.
- EHRI, L.; ROBERTS, K.T. Do beginners learn printed words better in contexts or in isolation? *Child Development*, v. 50, p. 675-85, 1979.
- EHRI, L.; WILCE, L. Does learning to spell help beginners learn to read words? *Reading Research Quarterly*, v. 15, p. 47-65, 1987.
- FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- JOHNSTON, F.R. Word learning in predictable text. *Journal of Educational Psychology*, v. 92, p. 248-55, 2000.
- MORAIS, J. et al. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, v. 7, p. 323-31, 1979.
- MORAIS, J. et al. Literacy training and speech analysis. *Cognition*, v. 24, p. 45-64, 1986.
- NEMKO, B. Context versus isolation: Another look at beginning readers. *Reading Research Quarterly*, v. 19, p. 461-7, 1984.
- PEREIRA, Vera Wannmacher (Org.). *Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- RODRIGUES, C.; TOMITCH, L.M.B. et al. *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artemed, 2004.
- SCLIAR-CABRAL, L. et al. The awareness of phonemes: so close-so far away. *International Journal of Psycholinguistics*, v. 13, p. 211-40, 1997.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender*. 4.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2003.
- THOMPSON, G.B.; FLETCHER-FLINN, C.M. A theory of knowledge sources and procedures for reading acquisition. In: THOMPSON, G.B.; TUNMER, W.E.; NICHOLSON, T. (Eds.). *Reading acquisition processes*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- THOMPSON, P.M. et al. Growth patterns in the developing brain detected by using continuum mechanical tensor maps. *Nature*, v. 204, p. 190-3, 2000.