

# LETRAS DE HOJE

Nº 63

MARÇO DE 1986

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras

Centro de Estudos da Língua Portuguesa

APRESENTAÇÃO

PALESTRA

CAPÍTULO

**Letras de Hoje**  
**estudos e debates de**  
**assuntos de lingüística,**  
**literatura e língua**  
**portuguesa**

**ANAIIS DO SEMINÁRIO**  
**AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**  
**E A FORMAÇÃO DO LEITOR**

FEDERINA

PANEL 4

LAJOLA

ZILBERMAN

FRANQUE

---

EXPEDIENTE

---

**LETRAS DE HOJE**

Fundada em 1967

Administração: Avenida Ipiranga, 6681

Caixa Postal 1429

90.000 Porto Alegre - RS - Brasil

Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras/Centro de Estudos da Língua Portuguesa em convênio com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

Diretor: Prof. Ir. Elvo Clemente

Vice-Diretor: Prof. José Marcelino Poersch

Revisão e correspondência:

Prof.<sup>as</sup> Maria Rita Motta Guedes  
Quintella

**Conselho Editorial**

Para assuntos lingüísticos: Augustinus Staub, José Marcelino Poersch, Leonor Scliar Cabral, Feryal Yavas e Mehmet Yavas.

Para assuntos literários: Gilberto Mendonça Teles, Heda Maciel Caminha, José Édil de Lima Alves, Petrona Domínguez de Rodríguez Pasqués e Regina Zilberman.

Para assuntos interdisciplinares: Ignacio Antônio Neis e Urbano Zilles. A Revista aceita contribuições de sua especialidade.

Os originais enviados à Revista não serão devolvidos, mesmo que não sejam utilizados.

A Revista aceita trocas.  
On demande l'échange.  
We ask exchange.

Preço da assinatura  
- 4 números anuais -  
Brasil: Cz\$ 30,00  
Exterior: US\$ 30  
Número avulso: Cz\$ 25,00

Os pagamentos podem ser feitos por cheques bancários ou através de vale postal em favor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

**SUMÁRIO**

**APRESENTAÇÃO**

**PAINEL 1**

CABRAL, Leonor Scliar. Processos psicolingüísticos de leitura e a criança

CADEMARTORI, Ligia. Questões sobre o processo da leitura

**PAINEL 2**

SOUZA, Lynn Mário T. Menezes de. O horizonte sócio-cultural da leitura em língua estrangeira: algumas reflexões

MARIATH, Ana Maria Accorsi. O estudo das literaturas estrangeiras e a expansão do horizonte sócio-cultural

BARBISAN, Leci Borges. O horizonte sócio-cultural da leitura  
KIPFMÜLLER, Günter. Esboço para observações em torno do horizonte sócio-cultural da leitura em língua estrangeira

**PAINEL 3**

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A história do sujeito-leitor: uma questão para a leitura.

COSTA, Jorge Campos da. A questão da leitura: relações interdisciplinares

PEREIRA, Vera Wannmacher. Leitura e análise do discurso: um projeto de educação, comunicação e lingüística

**PAINEL 4**

LAJOLO, Marisa. Teoria da literatura e leitura na escola: caminhos e descaminhos, encontros e desencontros

ZILBERMAN, Regina. A teoria da literatura e a escola brasileira  
AGUIAR, Vera Teixeira de. A literatura e o leitor

**PAINEL 5**

MARQUES, Juracy C. Ensinando a escrever: instâncias de uma experiência de testagem de materiais instrucionais

BORDINI, Maria da Glória. Por uma pedagogia da leitura

OLIVEIRA, Viviane Maria Heberle de. Algumas considerações sobre pedagogia de leitura.

## APRESENTAÇÃO

Nos dias 22, 23 e 24 de agosto de 1985, realizou-se, numa promoção conjunta do Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Letras, do Instituto de Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e do Centro Yázigi de Educação e Cultura, o Seminário sobre As Ciências da Linguagem e a Formação do Leitor. Reunindo pesquisadores das áreas de Teoria da Literatura e Lingüística, o Seminário visou pensar o tema, em primeiro lugar, a partir de sua natureza interdisciplinar, na medida em que ele se situa no ponto de intersecção das ciências que o estudam. Eis por que os painéis que tratam da leitura lidam com áreas como Psicolingüística, Teoria da Literatura ou Análise do Discurso, entre outras.

Além disto, a reunião de pesquisadores oriundos de ciências diferentes teve como alvo promover uma reflexão dirigida aos fundamentos de uma teoria da leitura. Encarada seguidamente como prática e resultado pacífico da ação da escola, a leitura nem sempre tem sido objeto de um questionamento de suas bases teóricas e de um posicionamento sobre sua história e aplicação aqui ou no exterior. As posturas expostas nas diversas apresentações podem, assim, consistir num ponto de partida para se chegar a resultados deste tipo. Se o forem, os objetivos do Seminário terão sido alcançados, colaborando para a melhoria das condições de leitura e conhecimento na escola e na sociedade brasileira.

Promoção conjunta de duas instituições de ensino e pesquisa, o Seminário dependeu em grande parte das pessoas que estimularam sua realização, a quem agradecemos: Sonilton Alves, Irmão Elvo Clemente e Irmão Mainar Longhi.

REGINA ZILBERMAN,  
Organizadora

## **PAINEL 1**

### **PROCESSOS PSICOLINGÜÍSTICOS DE LEITURA E A CRIANÇA**

**Leonor Sciar-Cabral**  
UFSC-LLV

Para um melhor embasamento dos debates relativos ao tema "A criança e os processos psicolingüísticos de leitura", organizaremos nossa exposição dentro do seguinte roteiro:

1. Abordagem psicolingüística da leitura.
2. Pré-requisitos para leitura.
3. Contribuições da psicolingüística para uma reflexão sobre os problemas de leitura em relação à criança no contexto brasileiro.

#### **1. ABORDAGEM PSICOLINGÜÍSTICA DA LEITURA**

Dentro do primeiro item do roteiro, o propósito central da discussão será debater uma das questões mais polêmicas resultantes da psicolingüística experimental, a saber: o papel do conhecimento prévio, também chamado de processo de cima-para-baixo (*top-down*), ou de leitura invisível, na eficácia do que estamos examinando: decodificar, compreender, interpretar e reter a informação transmitida pela escrita. Aliada a esta questão, a da prioridade dos processos centrais no processamento da leitura sobre os periféricos (possivelmente automáticos).

Começaremos por definir a psicolingüística para que o enfoque de leitura a ser aqui debatido possa ser comparado aos demais deste simpósio e com eles entrelaçado, propiciando uma visão interdisciplinar e enriquecida do problema. A seguir, daremos uma das possíveis definições de leitura, do ponto de vista da psicolingüística, procurando sempre demarcar a diferença que existe entre o processo da leitura e sua aquisição.

A psicolingüística é a ciência que se ocupa em observar, descrever e explicar os processos envolvidos na comunicação, tanto do ponto de vista ontogenético, quanto filogenético e o que realmente ocorre no momento em que se estabelece a cadeia que une um emissor a um receptor, através de uma mensagem veiculada por um canal, cercados por vários contextos num dado momento histórico.

De todos estes processos de que se ocupa a psicolingüística, neste simpósio, nos deteremos na leitura, processo psicolingüístico complexo que consiste, na definição mais elegante e simples, em atribuir significação aos sinais escritos.

Esta definição, porém, já nos chama a atenção para o erro da denominação "alfabetização" atribuída ao alvo que se propõem os professores junto aos iletrados: na realidade, o que eles se propõem é fazer com que as crianças ou iletrados aprendam a ler e não apenas a reconhecer as letras que compõem o alfabeto.

Os subprocessos que constituem o ato da leitura (considerando textos de prosa) vão desde as fixações precedidas e seguidas dos movimentos em sacada, reconhecimento da palavra, ênfaticamento de unidades básicas de significação na sentença, captação das funções das entidades que as compõem e de seu relacionamento, apropriação do sentido adequado das palavras ao contexto, com eliminação de outros sentidos possíveis (polissêmicos ou ambíguos), relacionamento das significações entre as sentenças, utilização de todos os elementos correferenciais e, finalmente, as inferências que darão unidade ao texto em exame. Resumidamente, poderemos dizer que há quatro etapas decisivas no processo da leitura: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Cumpramos assinalar que a enumeração destes subprocessos não significa que eles operem de baixo para cima unidirecionalmente. Os processos perceptuais e cognitivos atuam numa corrente contínua e isócrona, ou, então, com diferenças mínimas em milissegundos, de forma que cada saída ou produto de um subprocessamento é influenciado por outros subcomponentes.

Apontaremos, aqui, algumas conclusões resultantes dos experimentos psicolingüísticos para cada um dos subprocessos assinalados acima. Conforme se poderá verificar, ainda restam mais dúvidas do que conclusões, no atual estágio de desenvolvimento da psicolingüística experimental e isto decorre de sérios problemas metodológicos, dentre os quais, dada a interfluência dos vá-

rios subprocessos, a dificuldade em isolar as variáveis. Resulta que, em geral, nas situações experimentais, os sujeitos são testados em situações totalmente diferentes daquela que realmente ocorre num ato de leitura normal.

## 1. Processos mais periféricos

Dos experimentos levados a efeito, já se chegou à conclusão de que a informação visual é extraída durante o momento da fixação, cuja duração apresenta bastante variabilidade, ao contrário dos movimentos em sacada. O primeiro produto deste processo é o ícone, que é logo reelaborado na memória visual a curto prazo (MVCP), quando se dá a cópia dos traços. Estas são as duas fontes de padrões visuais, tema sobremaneira controverso em psicologia da percepção, uma vez que continua um desafio explicar os processos perceptuais que dão conta de como, diante da variação, o cérebro humano chega às invariâncias (padrões). A explicação até agora mais plausível somente pode advir da interferência de um processo de cima para baixo, concomitante, ou seja, o emparelhamento dos traços captados pela MVCP com um sistema internalizado na memória a longo prazo. Este sistema seria o sistema ortográfico e grafêmico e a memória lexical gráfica (conforme veremos mais adiante, os autores se dividem quanto à existência de uma memória lexical gráfica, duplicando a memória lexical fonêmica).

O âmbito possível de ser captado em cada fixação, na linha impressa, varia de 1º à esquerda a 3º à direita, mas é bem provável que apenas o que está no centro deste âmbito é retido imediatamente em cada fixação. Existe a tendência a saltar os espaços em branco, palavras diminutas e sinais de pontuação. As durações das fixações estão na dependência da complexidade do material a ser lido e/ou de quaisquer dificuldades. Fatores de ordem interna tais como a fadiga, desinteresse, também interferem.

Convém ressaltar que, aliados aos processos da MVCP que são muito rápidos, pois a informação logo se desvanece, existem mecanismos de desaceleração (buffering) que retêm esta informação até que ela seja integrada às seguintes.

## 1.2. Reconhecimento de Palavras.

No reconhecimento das palavras os autores se dividem entre aqueles que consideram que o leitor fluente as identifica sem mediação de subunidades, ou seja, as identifica gestalticamente, pela forma (Smith, 1971) e outros que advogam a mediação do componente fonológico. O argumento principal dos defensores da primeira hipótese reside nos experimentos que utilizam a alternância de letras maiúsculas e minúsculas e que determinam um tempo de resposta maior por parte dos sujeitos se comparado ao que é dado às mesmas palavras quando apresentadas somente em maiúsculas ou minúsculas. Alegam que a correspondência grafêmico-fonológica é a mesma, diferindo apenas a forma das letras.

Cabe observar, no entanto, que este tipo de apresentação não é usual, não corresponde às regras de representação grafêmica internalizadas pelo leitor.

Os defensores do segundo grupo (Rozin e Gleitman, 1977) alegam que defender a existência de um léxico grafêmico seria sobrecarregar desnecessariamente a memória lexical, uma vez que todo leitor pode fazer uso de sua memória lexical fonêmica. O contra-argumento mencionado por Mitchell (1982:49), citando pacientes afásicos que perdem a capacidade de ler em voz alta, sem ter perdido a capacidade de leitura, nos parece viciado, uma vez que o indivíduo pode ter perdido a capacidade de produzir os sons da fala (afasia de Broca), sem ter perdido as imagens acústicas dos sons da fala. Parece, no entanto, que pelo menos nos leitores fluentes a transposição fonológica não ocorre antes do acesso lexical.

Há outros fatores mencionados por Mitchell que nos parecem mais plausíveis (1982:50), tais como a familiaridade com a palavra, a diminuição da indeterminação, ou seja, quanto mais avançamos na sentença e estas dentro do texto, tanto mais fácil se torna prever as palavras que aparecerão.

Os dois últimos argumentos vêm em favor dos processos de cima para baixo que interferem no ato da leitura.

Outro assunto capital que será discutido mais adiante é a

capacidade que o leitor deverá ter de incorporar a significação de palavras com as quais esteja se defrontando pela primeira vez.

Os modelos psicolingüísticos de reconhecimento da palavra arrolados por Broadbent (1967) dentro do que se denomina "estímulos empobrecidos", ou seja, em situação experimental em que os estímulos são apresentados muito rapidamente, ou então com efeito de mascaramento, são o de "adivinhação pura", o de "adivinhação sofisticada" ou de "intermediação de critérios" (criterion bias). O primeiro modelo pode ser totalmente descartado por falta de evidências empíricas, pelo segundo modelo, os sujeitos selecionam as palavras possíveis candidatas a preencherem os traços que foram identificados, para finalmente decidir-se pelas palavras mais freqüentes. O último modelo efetua uma decisão estatística a partir do volume de informação existente no estímulo.

Um modelo muito mais rico e interessante é o que dá conta de palavras que o leitor nunca viu impressas. O leitor se utiliza de estratégias como a de pronunciar a palavra que poderá já existir em sua memória lexical fonêmica.

Outros modelos procuram dar conta de como se dá o reconhecimento de palavras bem impressas e já conhecidas. Um dos modelos defende a idéia de que todo o léxico é recorrido até que a palavra seja localizada (Forster e Bednall, 1976; Gianzer e Ehrenreich, 1979). Este modelo é pouco plausível, pois iria contra evidências empíricas de que a memória lexical está organizada por campos semânticos, conforme dados colhidos entre afásicos e o tempo de resposta em experimentos que cotejam substituição de palavras do mesmo campo semântico com outras díspares, em contextos idênticos. Outro modelo defende o acesso direto, de modo semelhante ao já comentado na "intermediação de critérios" (Morton, 1969). Um terceiro modelo (Becker, 1976) pode ser considerado misto e divide o reconhecimento da palavra em duas fases: na primeira, um subconjunto do léxico é tomado em consideração; na segunda fase, uma das palavras é destacada ao preencher os traços extraídos dos sinais visuais.

De todos os modelos, talvez o mais conhecido seja o de acesso direto, também conhecido como logogen, a saber, um mecanismo que seletivamente sintoniza com o estímulo com o qual emparelha pela forma, sendo a unidade o morfema. Está ligado duplamente, por um lado, a uma saída fônica e, por outro, à interpretação semântica.

### 1.3. Compreensão

O subprocesso que examinaremos, a seguir, se aproxima cada vez mais dos objetivos finais da leitura, quais sejam, compreender, interpretar e reter a informação veiculada através dos sinais gráficos.

O esquema que apresentaremos, insistimos, não significa que o processo se dê unidirecionalmente: enfatizamos nosso ponto de vista sobre os processos isócronos e sobre as sínteses e análises circulares que se dão de baixo para cima e de cima para baixo, desde a percepção até a cognição e vice-versa.

Esquemáticamente, podemos alinhar as seguintes etapas no processo da compreensão (ter sempre em mente que estamos examinando um texto em prosa):

1º — Identificação das unidades básicas de significação em cada sentença, a saber, a proposição.

2º — Apreensão dos papéis que as unidades constituintes da proposição desempenham, a saber: agente, alvo, instrumento, etc. a partir das características do verbo.

3º — Apreensão da significação contextual das palavras, com exclusão das significações conflitantes (ambigüidades, outras significações possíveis, polissemia). Está incluída neste processo a habilidade de extrair significações novas, quer em palavras totalmente desconhecidas, quer em palavras conhecidas que adquirem matizes diferentes, mercê das informações novas, com as quais se defronta o leitor.

Insistimos, neste particular: para nós, a leitura não se resume a um reconhecimento do material escrito, através da simples ativação de itens arrolados na memória lexical, ou mesmo das regras sintáticas. Leitura, para nós, é um ato criativo que exige do receptor uma posição ativa de acionar conhecimentos anteriores para a aquisição de novos conhecimentos, julgando-os criticamente.

4º — Captação das relações entre as diferentes unidades do texto inter e intra-sentenciais. Nesta habilidade, se inclui o uso da correferencialidade, ou seja, a capacidade de aplicar as regras corretas aos pronomes, pró-locativos e pró-temporais, de modo a recuperar os referentes adequados aos quais o texto faz menção.

5º — Inferenciação. Esta habilidade é, seguramente, a que exige maior maturação e desenvolvimento cognitivos, pois o leitor

deverá jogar com a informação não visual e com a capacidade de resolver problemas. Um exemplo deste tipo de processo é dado a seguir:

"Maria teve o maior cuidado ao fazer compras e o jantar correspondeu plenamente ao seu esforço".

O leitor infere que as compras se referem a alimentos que foram usados para preparar o jantar.

As duas últimas habilidades dizem respeito à coesão e coerência textuais e fazem com que, ao se ler um texto, o resultado seja um todo estruturado e não um amontoado de frases desconexas. É uma das razões pelas quais se empresta tanta importância ao desenvolvimento da narratividade em pré-escolares, como pré-requisito para a apropriação da leitura.

Explicam também o fato atestado em experimentos de que os bons leitores sabem extrair as idéias principais de um texto, superordenando-as e deixando de lado os elementos acessórios.

Entre os modelos mais em voga para dar conta das habilidades envolvidas na compreensão do texto escrito, citamos o das "estratégias perceptuais" (Bever, 1970; Fodor, Bever e Garret, 1974) e o de "rede de transição implementada" (ATN, Augmented Transition Net), (Thorne, Bratley e Dewar, 1968; Brobow e Fraser, 1969; Woods, 1970). Pelo primeiro modelo, defende-se o princípio de que os leitores utilizam propriedades superficiais das sentenças para determinar a estrutura profunda que permite o acesso à significação. Este modelo não foi validado empiricamente. O segundo modelo, embora tenha passado por muitas reformulações, é mais produtivo quanto à possibilidade de testagem. Os autores propõem um pequeno número de estados relacionados entre si por arcos que designam categorias de classes sintáticas, formando uma rede. Uma sentença simples do tipo N + V + N ("Carteiros entregam cartas") possui quatro estados e três arcos que conferem, respectivamente, as funções de sujeito, ação e objeto a cada uma das categorias. O modelo se complica quando as categorias são expandidas ou quando há orações encaixadas. Nesse caso, há a necessidade de introduzir módulos com saltos.

De qualquer modo, são ainda muito obscuros os processos psicolinguísticos através dos quais o leitor parcela as sentenças, em unidades (proposições), atribui papéis aos seus constituintes, exclui as ambigüidades e significações paralelas, reconstitui as relações entre as unidades até chegar à estrutura textual.



Parece-nos que os instrumentos mais adequados para aferir tais habilidades são os testes de compreensão e interpretação numa situação natural de leitura, ao contrário da linha predominante em psicolingüística experimental, que vem sendo a de submeter os sujeitos a estímulos e/ou situações atípicas de leitura.

Na literatura compulsada de psicolingüística, há muito pouca referência às tentativas de explicação dos processos envolvidos na interpretação dos textos, ou seja, a fase de posicionamento crítico do leitor.

É forçoso, neste particular, concordar com a Teoria Modular de Fodor, pela qual os processos envolvidos na cognição são praticamente inacessíveis à experimentação científica, dados os fatores de criatividade que neles interferem.

## 2. AQUISIÇÃO DE LEITURA

No início desta apresentação, acentuávamos a diferença que existe entre os processos desenvolvidos por um leitor maduro e aqueles acionados durante a fase de aquisição.

### 2.1. Diferenças entre Comunicação Oral e Escrita

Em primeiro lugar, gostaríamos de assinalar algumas diferenças entre a comunicação oral, nas situações mais corriqueiras, ou seja, na situação dialógica e a comunicação escrita, também em sua forma mais corriqueira. Tal distinção se faz necessária, diante da crença, ainda veiculada entre alguns, de que a aquisição da escrita resulta da transposição do código oral para o escrito.

O esquema abaixo nos dá uma idéia das principais diferenças envolvidas nos dois sistemas:

## COMUNICAÇÃO ORAL

- sinal acústico
- Broadcasting transmission
- ênfase dependente da retenção na memória acústica a curto prazo
- associação com imagens motoras
- multipistas fornecidas pelo interlocutor presente (gestos, expressão fisionômica) e pelo contexto imediatamente circundante.
- dêixis dependente da presença dos interlocutores num espaço e tempo compartilhados.
- possibilidade de reposição da informação pelo interlocutor.
- experiência anterior, em geral, compartilhada pelos interlocutores.
- retenção da informação a longo prazo dependente da memória
- dificuldade de reinterpretarções

## COMUNICAÇÃO ESCRITA

- sinal luminoso
- transmissão unidirecionada
- ênfase dependente da MVCP, mas passível de retrocessos
- associação com a imagem acústica e imagens motoras
- pistas fornecidas apenas pelo contexto escrito.
- processos de correferencialidade, anafóricos; coesão e coerência dependentes exclusivamente do texto e das habilidades de inferência.
- experiência empírica e histórica gradativamente diferenciadas, conforme o gênero e a distância espaço-temporal
- o problema do referente
- possibilidade de retomada do texto a qualquer momento
- reinterpretarções sempre possíveis (opera aberta)

O esquema acima relacionado fundamenta o posicionamento em relação aos pré-requisitos para o acesso à leitura, principalmente a maturidade cognitiva necessária ao distanciamento, conforme o define Brown (1973): a capacidade de comunicar expe-

riências ausentes no espaço e no tempo. Tal capacidade é fundamental, se tivermos em conta que durante o ato de leitura, nas situações normais, o autor do texto não se encontra presente. É necessário, pois, o desenvolvimento de habilidades que permitam o relacionamento do receptor com o texto, que passa a ser a fonte primordial da informação.

## 2.2. Pré-requisitos

A partir desta colocação e após uma experiência de mais de dez anos em discussões e projetos com pessoal envolvido na área da educação pré-escolar e com a patologia da linguagem, arrolamos os seguintes pré-requisitos para a apropriação da leitura.

1. Maturidade cognitiva, lingüística, emocional, perceptual e sensorio-motriz que possibilitem chegar ao desempenho das seguintes tarefas:

### 1.1. Decodificação:

1.1.1. Segmentação da cadeia da fala.

1.1.2. Reconhecimento e discriminação das invariâncias das letras do alfabeto em suas diferentes formas.

1.1.3. Direcionalidade: ordem esquerda-direita; projeção do esquema corporal na folha em branco.

1.1.4. Capacidade de efetuar fixações e movimentos em sacadas regulares de modo a permitir a extração dos traços visuais.

1.1.5. MVCP suficiente para efetuar as integrações dos traços.

1.1.6. Regras de correspondência grafêmico-fonológicas.

1.1.7. Reconhecimento das palavras impressas.

### 1.2. Compreensão

1.2.1. Captação da temática e dos tópicos principais.

1.2.2. Regras sintáticas e semânticas.

1.2.3. Regras textuais.

1.2.4. Capacidade de deprender a significação de palavras novas.

1.2.5. Inferenciação.

### 1.3. Interpretação

1.3.1. Capacidade crítica: julgamento.

### 1.4. Retenção

1.4.1. Capacidade de reter as informações mais importantes na memória a longo prazo.

Os itens 1.2, 1.3 e 1.4 se desenvolvem progressivamente em complexidade e extensão, à medida que o indivíduo adquire mais conhecimentos, inclusive as regras sintáticas e semânticas mais complexas.

Do exposto, concluímos que as habilidades envolvidas em 1.1 são de natureza mais automática: seu domínio é essencial para liberar o indivíduo para as tarefas mais criativas compreendidas em 1.2, 1.3 e 1.4, mas não lhes suplantam em importância.

## 3. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLINGÜÍSTICA PARA UMA REFLEXÃO SOBRE OS PROBLEMAS DE LEITURA EM RELAÇÃO À CRIANÇA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Gostaríamos de tecer alguns comentários em relação a alguns pontos desta proposta e que dizem respeito ao contexto brasileiro.

Sem que tenhamos a pretensão de resolver as causas estruturais que estão na base dos principais problemas em educação, nos quais a leitura e a escrita desempenham papel crucial (Scliar-Cabral, 1985), assumimos a posição relativística de procurar obter melhores resultados mercê de uma aplicação mais adequada dos recursos disponíveis.

### 3.1. Funcionalidade da escola e da leitura

Conforme muito bem assinalam Ferreiro e Teberoski (1979), uma das principais causas do insucesso escolar é a falta da funcionalidade da escola e da leitura para as populações provindas de ambiente de baixa renda.

Com efeito, estas crianças estão acostumadas a viver num ambiente em que os problemas do dia-a-dia são resolvidos sem a utilização do material escrito: em suas casas não circulam jornais, nem há livros e as pessoas não tomam notas de recados nem escre-

vem cartas. A própria expectativa da família em relação aos filhos é a de que eles seriam mais úteis trabalhando do que indo à escola.

Tudo isto, aliado ao fato de que o discurso na escola difere muito quanto à temática e aos registros daqueles que são usados em casa, faz com que se torne muito mais difícil à criança proveniente de famílias de baixa renda transpor as barreiras da leitura. Logo, as atividades na pré-escola devem ser conduzidas de modo a fazer com que as crianças recuperem a funcionalidade da leitura.

### 3.2. Pesos nas atividades periféricas

Procuramos demonstrar nos itens 1 e 2 deste roteiro que, embora os processos periféricos (automáticos) envolvidos na leitura sejam indispensáveis, não suplantam em importância aqueles envolvidos na compreensão, interpretação e retenção da informação textual.

No entanto, pelo que nos foi dado observar, ainda é dado excessivo peso às atividades periféricas em detrimento das mais centrais: exercícios de sensório-motricidade, as mais das vezes descontextualizados e puramente mecânicos, ocupam espaço demasiado.

O mesmo se pode dizer de muitos pré-livros e/ou cartilhas, alguns dos quais confeccionados sem nenhum embasamento lingüístico ou psicolingüístico.

Ainda são lançadas no mercado cartilhas que empregam a ordenação das letras no alfabeto, a qual é totalmente arbitrária. Outras apelam para sílabas sem sentido ao introduzir a relação fonemas-grafemas, esquecidos os autores de que tanto uns quanto outros são unidades para distinguir significados.

Finalmente, preocupados muito mais com o aspecto do signifiante do que com o do significado, autores há que desenvolvem textos que são verdadeiras matracas sem nenhuma inteligibilidade e muitos menos função para a criança.

Resumindo, de análises feitas sobre pré-livros e cartilhas, concluímos que devem desenvolver o gosto pela leitura através de textos ao encontro dos gostos e tendências da criança, nos quais os grafemas se insiram progressivamente a partir de uma menor complexidade de padrão gráfico e de relação fonêmico-grafêmica, obedecidas igualmente a complexidade gradativa sintática e textual.

### 3.3. O léxico

Embora as palavras-chaves para a apreensão das regras de decodificação sempre devam obedecer aos princípios de pertença ao léxico básico da criança e à possibilidade de contrapartida referencial concreta, isto não significa que o texto onde se inserem deva conter palavras pertencentes unicamente ao registro da criança.

O princípio de que a criança normal é capaz de inferir significações novas contextualmente deve nortear a confecção dos textos, na base de que a informação sempre se desenvolve entre dois pólos: o velho e o novo. Insistir em que o discurso em sala de aula deva ser ministrado apenas na variedade praticada pela criança significa confiná-la a ghettos e contribuir para um isolamento social.

Sem menosprezar a variedade que a criança traz, a escola pode valorizá-la ao mesmo tempo em que habitua a criança a pelo menos entender outras variedades e registros para que possa compartilhar de outros ambientes.

Uma vez indo ao encontro da natural capacidade heurística da criança de desvendar o universo, inspirando-lhe confiança em sua forma de se exteriorizar e de se comunicar, estão sendo dados os passos fundamentais para a aquisição da leitura.