

Leitura e oralidade: caminhos que se cruzam

Cláudia Martins Moreira*

Resumo – Este trabalho pretende discutir sobre a influência da oralidade no percurso ontogenético de aquisição da leitura, tomando como referência uma visão contínua na relação entre escrita e oralidade, ou seja, enquanto diferentes modalidades de uso. Para tanto, tomou-se como base os dados obtidos em pesquisa de campo e experimental, com crianças de 5:6 a 7 anos de idade. Os resultados permitem concluir haver uma leitura inicial marcada pelo padrão oral, passando por fases diversas de utilização da oralidade pela criança para decifrar o escrito, e culminando numa leitura expressiva marcada pelo padrão escrito.

Introdução

Há décadas temos convivido com uma discussão central no interior das teorias sobre alfabetização: o papel da oralidade no processo de aquisição de uma língua escrita. Ao lado dessa discussão, conseqüentemente, se debate o status do ensino em leitura e escrita.

Primeiro foram os behavioristas, que defendiam o papel da instrução explícita enquanto ao mesmo tempo propunham, fundamentados no principal lingüista de orientação behaviorista, Leonard Bloomfield, um ensino de leitura e escrita que tivesse como base os sons da língua e vissem as crianças como indivíduos que poderiam ser “treinados” para perceber essa relação oral/escrito. Assim, depois de muita instrução, a aprendizagem se daria. Esse mais tarde foi denominado, método fonético. Opondo-se a essa orientação, havia os proponentes da Escola Nova, que defendiam que nenhuma instrução explícita deveria ser dada à criança, a aprendizagem se daria portanto heurísticamente, como um desenvolvimento natural

* UESC. claudia@uesc.br

da criança; nessa orientação, que tem como corrente de pensamento mais representativa a teoria da Gestalt, a criança aprende por *insights*. Nessa orientação, certamente, a língua oral nada teria a acrescentar durante o processo de aprendizagem da lectoescritura.

Mais recentemente, duas visões opostas parecem repetir o contraste vivido pelas teorias referidas acima. Temos, por um lado, as teorias psicológicas de Instrução em Leitura e Escrita, geralmente de orientação "cognitivista", que defendem o papel da instrução explícita no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a importância da oralidade, mais explicitamente, daquilo que denominam "consciência fonológica" para o processo de aquisição de uma língua escrita. No extremo oposto, encontram-se os teóricos educacionais, que recebem o nome de "construtivistas", os quais, concebendo as crianças como sujeitos ativos do seu próprio conhecimento e a aprendizagem como um processo natural, atribuem pouca ou nenhuma importância ao ensino explícito, e defendem, conseqüentemente, que a oralidade tem papel irrelevante no processo de aprendizagem da língua escrita.

O que mais impressiona nisso é que a discussão sobre alfabetização termina tomando uma direção metodológica, sem que tenha havido sequer tempo de uma determinada questão teórica amadurecer. Nesse sentido é que as pesquisas em torno do tema ou se tornam método de correção de deficiências, bem próprio do psicólogo, ávido por identificar a patologia e receitar a solução; ou se tornam um método de ensino de alfabetização, a maior arma do "pedagogo" extremoso que procura a fórmula ideal para ensinar a ler e escrever.

Para não cairmos em nenhuma dessas duas tentações mencionadas acima é que optamos, neste trabalho, por colocar o nosso questionamento sobre a oralidade, ou, mais do que isso, defender o papel da oralidade no processo de aprendizagem da leitura e escrita em língua portuguesa, situando-nos num outro espaço, o espaço da Lingüística.

Oral versus Escrito (?)

A nossa opção por considerar a oralidade como fator primordial no processo de aquisição da lectoescritura nos obriga, conseqüentemente, a definir o conceito de oralidade sobre o qual nos situamos e, mais ainda, a identificar o que torna o oral e o escrito categorias diferentes.

A diferença entre oral e escrito por muito tempo foi considerada, no interior das pesquisas lingüísticas, como categorias distin-

tas, vistas sob uma perspectiva dicotômica. A preocupação então estava em definir, de um lado, a "língua oral", geralmente considerada menos elaborada e menos lógica e, por outro, a "língua escrita", sendo essa vista como mais densa lexicalmente, mais gramatical e obedecendo a uma lógica mais apurada. Essa visão, que iniciou-se vinculada à gramática tradicional, como aponta Marcuschi (1995, 2001), embora tenha perdido para alguns a função prescritiva, tal como a dos gramáticos normativos, continua presente em diversos estudos atuais e deram origem ao conhecido paralelo abaixo mencionado (Koch, 1997: 32)

<i>Fala</i>	<i>Escrita</i>
<i>Contextualizada</i>	<i>Descontextualizada</i>
<i>Implícita</i>	<i>Explícita</i>
<i>Redundante</i>	<i>Condensada</i>
<i>Não-planejada</i>	<i>Planejada</i>
<i>Predominância do "modus pragmático"</i>	<i>Predominância do "modus sintático"</i>
<i>Fragmentada</i>	<i>Não-fragmentada</i>
<i>Incompleta</i>	<i>Completa</i>
<i>Pouco elaborada</i>	<i>Elaborada</i>
<i>Pouca densidade informacional</i>	<i>Densidade informacional</i>
<i>Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas</i>	<i>Predominância de frases complexas, com subordinação abundante</i>
<i>Pequena freqüência de passivas</i>	<i>Emprego freqüente de passivas</i>
<i>Poucas nominalizações</i>	<i>Abundância de nominalizações</i>
<i>Menor densidade lexical</i>	<i>Maior densidade lexical</i>

Tudo é colocado como se oralidade e escrita fossem categorias estanques e independentes. Essa visão, denominada imanentista por Marcuschi (1995, p. 7): "[é] fruto de uma observação fundada na natureza das condições empíricas de uso da língua [...], não de características dos textos produzidos."

Gostaríamos de acrescentar, entretanto, que nem sempre o estabelecimento de uma distinção pressupõe uma visão distorcida da relação oral/escrito. Há situações em que o estudioso utiliza essa distinção tipológica entre escrito e oral por uma necessidade metodológica. Um exemplo é o estudo de Perera (1984). Embora a autora considere a inter-influência entre escrita e oralidade, o maior mérito do seu trabalho está justamente nas distinções que a mesma oferece entre o texto falado e o texto escrito, esboçando exaustivamente essas diferenças quanto aos aspectos físicos, situacionais, funcionais, formais e discursivos, para, a partir daí, identificar a influência da oralidade na escrita da criança. A distinção nos parece também pre-

sente no trabalho de Koch (1997), entretanto, enquanto aquela se situa num ponto de vista dicotômico, esta visa esboçar, num contínuo, as características mais típicas – melhor dizendo, prototípicas – da oralidade e as mais típicas da escrita. Quer numa, quer noutra posição, só pode ser empiricamente possível refletir sobre a influência entre oralidade e escrita se tomarmos essas duas modalidades nas suas características mais prototípicas. E mesmo os defensores de uma visão contínua entre oral e escrito (v. Marcuschi, 1995) reconhecem a existência dessa representação prototípica.

Retomando a questão da problemática sobre a perspectiva dicotômica, acreditamos que o maior problema dessa visão é que se está considerando, sobre essa perspectiva, não a oralidade e a escrita enquanto categorias discursivas, mas enquanto um produto acabado. Quando, na perspectiva dicotômica, está se tratando essas diferenças enquanto prática social, e não mais enquanto modalidades de uso (como é o caso dos gramáticos), considera-se a oralidade, constitutiva dos sujeitos, e a cultura escrita, construída pelos sujeitos sociais, como atividades distintas, havendo inclusive uma superioridade da segunda em relação a primeira. Essa concepção é a que aparece em estudiosos como Ong (1982) e Goody (apud Marcuschi, 1995), para os quais a aprendizagem da escrita significa uma evolução nos processos de pensamento, que deixariam de ser “rudimentares” e passariam a ser mais abstratos, representando, a escrita, um “avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos” (idem, 1995, p. 7).

Essas posições extremistas, segundo Kleiman (1995, p. 23):

parte[m] do pressuposto da existência de um grande divisor de águas entre grupos ou povos que usam a escrita, e aqueles que não a usam. Em alguns autores, a divisão letrado não-letrado vem substituir as divisões mais antigas entre povos primitivos e avançados, pré-lógicos e lógicos, tradicionais e modernos, pensamento mítico e pensamento científico.

O caminho mais plausível seria a visão mais atual defendida por estudiosos como Marcuschi (1995, 2001), Koch (1997), Kleiman (1995) entre outros. Para esses autores, oralidade e escrita não podem ser vistas como modalidades dicotomicamente determinadas, mas como constituídas por um contínuo tipológico. Não existiria aí “textos escritos” ou “textos orais”, no sentido restrito, e sim, textos “mais escritos” ou textos “mais orais”.

A diferença desses estudiosos em relação aos anteriores não se limita apenas ao aspecto descritivo. Há um deslocamento de ponto de vista em relação à própria constituição da escrita e da oralidade. Aquilo que antes era visto exclusivamente sob uma perspectiva formal, estrutural, é visto agora sob o ponto de vista das condições

de produção e da construção social. Dessa forma, embora historicamente a oralidade preceda a escrita, não podemos ver aquela como determinante dessa, nem na sua construção histórica, nem na sua representação gráfica. Escrita e oralidade caminham juntas, constroem-se mutuamente.

A hipótese de Marcuschi (1995, p. 13-14) supõe que “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”. O que estaria por trás dessa suposição é a concepção de que os textos são construídos de acordo com as suas condições de produção, assim, não é o simples fato de um texto ser produzido oralmente que o caracteriza como oral, podendo haver textos cuja influência da escrita é tão determinante que, na sua estrutura, haja marcas bem delimitadas dos padrões próprios da escrita. Um exemplo típico é o texto jurídico, proferido oralmente num tribunal: a única característica de oralidade desse é a sua produção acústico-articulatória, porque desde os padrões gramaticais até os prosódicos são altamente regulados pela escrita. Isso é tão verdadeiro que, se nos dispusermos a assistir sujeitos diversos produzindo esse tipo de texto, podemos ver o quão estereotipadas são essas enunciações. O inverso também se aplica: um texto como uma carta informal, embora marcado graficamente no papel – o que o caracterizaria como “escrito” – guarda marcas bem definidas de oralidade (hesitações, repetições, redundâncias, etc.). É como se, no primeiro caso, tivéssemos um *texto escrito oralizado* e, no segundo, um *texto oral escrito*.

Assim, como conclui Marcuschi (Op. cit., p. 14),

um determinado texto falado, por exemplo, uma conversação espontânea [...] representaria o *protótipo* dessa modalidade, não sendo aconselhável compará-lo ao [...] que seria o *protótipo* da escrita como, por exemplo, o texto acadêmico.

Com base nessa visão de continuum é que estudiosos como Kleiman (1995) e Rojo et al. (1998), entre outros, consideram, no que tange à aquisição da escrita, que a criança, mesmo antes de exposta à aprendizagem sistemática da escrita de sua língua, já elabora conceitos bem acertados acerca das características e funções dos textos. Para isso, entretanto, é necessário que ela esteja exposta a diversos portadores de texto e participe ativamente de eventos significativos de uso da escrita. Esses eventos são denominados “eventos de letramento”. Como bem assinala Kleiman (op. cit., p. 54):

uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: "Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!" está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento [...]; também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (Grifos da Autora)

Nesse sentido, não existe, na ontogênese, um momento em que a criança conhece e produz apenas textos orais, seguido de um momento em que, tendo aprendido o sistema escrito, a criança conhece e produz textos escritos, de modo que, oralidade e escrita na criança se tornem usos distintos e bem delimitados.

Concordamos com isso. Entretanto, concordar com isso não significa dizer que basta as crianças estarem expostas a eventos de letramento para que as mesmas aprendam a ler. O letramento é uma condição necessária, mas não suficiente. Consideramos a relação escrita/oralidade como uma via de mão dupla, ou seja, o oral e o escrito na criança são mutuamente construídos: aspectos da oralidade se refletem na escrita, assim como as características da escrita são refletidos na oralidade.

Com base nessas concepções é que procuraremos, neste trabalho, discutir sobre os aspectos da oralidade que influenciam no processo de aquisição da leitura. Para isso, o conceito de oral/escrito enquanto contínuo nos será fundamental, visto que tentaremos constituir, a partir dos dados obtidos da nossa pesquisa de campo - que será melhor explicitada adiante - o percurso da relação entre a aquisição da leitura e a oralidade, considerando que essa relação se desenvolve também num contínuo construtivo (por vezes não linear) que parte de uma leitura inicial fortemente marcada pela oralidade até atingir uma leitura expressiva, com marcas explícitas do padrão escrito.

A pesquisa e sua amostragem

Os dados nos quais nos basearemos foram coletados na cidade de Itabuna, estado da Bahia, em escolas públicas e particulares, com crianças em fase de alfabetização escolar, para compor o corpus da dissertação de Mestrado em Letras pela PUCRS, intitulada "O uso de estratégias de leitura na fase inicial de aprendizagem da lectoescritura", concluída em 1999.

Iniciamos com um universo de 102 informantes, obtendo, na seleção final, uma amostra de 32 crianças, igualmente divididas quanto ao sexo e sistema de ensino (público/privado) ao qual as mesmas estavam submetidas. Procuramos selecionar também crian-

ças que estivessem sendo submetidas aos mais diferentes métodos de ensino, para afastar a possibilidade de o método agir como uma variável interveniente.

A amostra foi dividida em quatro grupos, compreendendo os quatro níveis de aprendizagem da escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), de acordo com a subdivisão de Ferreira (1985). Cada grupo foi composto do mesmo número de informantes (08), e cada criança foi submetida a dois testes de leitura, o que totalizou 64 protocolos de leitura.

A procedimento de seleção da amostra se deu em duas etapas. Na primeira, escolhemos cerca de 50 indivíduos, num universo de 102. Para tal, lançamos mão dos seguintes instrumentos: a) *Levantamento de Informações* gerais sobre os informantes, a escola e método de ensino, através de fontes oficiais como boletim e mapa escolar, além das informações colhidas através da observação de algumas aulas de leitura; b) *Entrevistas* padronizadas com os responsáveis e com o professor de cada criança para obter maiores informações sobre a classe social, eventos de letramento e desempenho escolar; c) *Entrevista Individual* com o informante para avaliar o nível de letramento através de algumas atividades com diversos portadores de texto e para estabelecermos um processo de confiança mútua entre a criança e a pesquisadora. A fim de evitarmos ao máximo o chamado "paradoxo do observador", freqüentamos as salas de aulas periodicamente durante dois meses para, só a partir daí, realizarmos os testes de leitura. Durante esse período, mantínhamos contatos freqüentes com a criança através de conversas informais e brincadeiras; d) *Teste Matrizes Progressivas Coloridas, séries A, Ab e B* (Raven, 1992), utilizado para selecionarmos os sujeitos que se encontrassem apenas num nível médio de inteligência. Para a seleção final, excluímos tanto os que obtiveram pontos abaixo da média quanto os que obtiveram pontos elevados na aplicação do referido teste. O mesmo foi aplicado inicialmente por uma psicóloga especializada e posteriormente por nós mesmas, com a orientação da psicóloga. e) *Produção Escrita*, utilizado para detectar o nível de aprendizagem da escrita no qual a criança se encontra. Esse instrumento foi composto de duas atividades: produção de texto e escrita de palavras, ambos realizados individualmente, através de ditado mudo.

Na segunda etapa de seleção, reaplicamos o instrumento *Produção Escrita*, alterando as atividades, para novamente detectar os níveis citados. Essa reaplicação foi necessária em virtude de que, uma vez demorada a seleção dos informantes, algumas crianças poderiam ter avançado na sua concepção sobre a escrita. Depois dessa segunda aplicação, algumas crianças foram reclassificadas em outros níveis, ou excluídas da amostra. Para evitar alguma

alteração nesse quadro, a segunda seleção foi imediatamente anterior à aplicação do instrumento de leitura (no mesmo dia, ou até um dia antes).

Quanto ao instrumento de leitura, utilizamos o *Protocolo Verbal* (v. Cavalcanti, 1989; Leffa, 1996). Entretanto, em virtude das características dos nossos sujeitos, tivemos que fazer uma adaptação do referido teste e incluímos também como instrumento a gravação completa de todas as leituras em áudio e vídeo. O texto para leitura foi elaborado por nós considerando-se o tamanho (26) e tipo da fonte (cursiva, imprensa e maiúscula), variando a depender da familiaridade de cada criança com uma outra letra; a extensão do texto; a diversidade de padrões silábicos e as diversas relações grafofônicas. Utilizamos o mesmo texto para todas as crianças, que consistiu em uma história infantil.

Estratégias de Aquisição da Leitura

As estratégias de leitura que recolhemos a partir da nossa amostra foram categorizadas e divididas em cinco tipos progressivos: Pseudoleitura; Recodificação; Leitura Integrativa; Leitura Contínua; Leitura Expressiva.

Enquadram-se na primeira denominação – *Pseudoleitura* – aquelas estratégias típicas de uma fase infantil em que as crianças “fingem” estar lendo. Essas invenções, ou tentativas de adivinhação, podem se dar no nível da palavra, do sintagma ou da frase, denominando-se estratégias de adivinhação lexical, sintagmática e frasal respectivamente. Observemos o exemplo que segue.

Exemplo de adivinhação lexical: Aponta-se uma palavra qualquer e pronuncia-se uma palavra qualquer num ritmo típico de leitura – há pausas entre as palavras:

“/u/. /dedi’u/. /falo’/” (prolação)

Todos os outros (parte do texto lida/palavras apontadas)

As estratégias de *Recodificação* caracterizam a leitura segmentada fonográfica em que a base está na correlação letra/som. São de dois tipos: segmentação de letras e segmentação de sílabas. Vejamos um exemplo.

Exemplo de segmentação de sílaba: /u/. /de/. /du/. /du/. /du/ (prolação)

O dedo Dudu (trecho referido no texto)

Quanto às estratégias denominadas por nós como *Integrativas*, as mesmas constituem um comportamento muito freqüente entre algumas crianças e consistem numa tentativa de recuperação – com

vistas à compreensão, supomos – do que foi anteriormente segmentado ou lido continuamente em unidades menores, englobando-os numa unidade maior; essa, na maioria das vezes, constituída de sentido. Quando a integração se dá no nível de partes maiores que a sílaba e menores que as palavras, denominamos esta estratégia integração parcial, quando se dá no nível da palavra, integração lexical, e assim sucessivamente. Vejamos o exemplo que segue.

Exemplo de integração lexical: “/fe/. /li/. /pe/ ... /filipi/” (prolação)

Felipe (parte do texto referida)

Por outro lado, a leitura *Contínua* consiste na leitura automática, sem segmentação, de palavras ou unidades maiores – em geral, unidades com sentido. Pressupõe-se, no que tange ao processamento cognitivo, que a leitura instantânea resulte de uma leitura visual – sem necessidade de correlação letra/som – em que, quanto maior a unidade visualizada, mais rápida e eficaz é a leitura. As estratégias de leitura contínua presentes no nosso *corpus*, classificam-se nos seguintes tipos: leitura contínua no nível lexical, sintagmático e frasal. Observemos o exemplo.

Exemplo de leitura contínua sintagmática: “/umininu/... /muitusape’ka/” (prolação)

O menino muito sapeca (trecho referido no texto)

O comportamento que denominamos leitura *Expressiva* diz respeito a uma estratégia típica de leitores proficientes, que consiste na tentativa de recuperação da prosódia do texto. Ao invés de ler num só ritmo e entonação, o informante tenta dar contornos entonacionais ao material lido, expressando ênfases, exclamações, entonações melódicas. Chamamos este tipo de leitura expressiva porque pressupõe uma tentativa de recuperação da expressividade do texto. Ao comportamento do tipo mencionado, denominamos “estratégia prosódica”. Observe-se o exemplo abaixo.

Exemplo de estratégia prosódica: “/dudu/ ... /fiko/. /TODU/.

/maxukádu” (prolação)

Dudu ficou todo machucado (parte referida no texto)

¹ As linhas planas, ascendentes e descendentes simbolizam as variações na entonação, quais sejam respectivamente: entonação contínua, ascendente e descendente.

O papel da oralidade na aquisição da lectoescrita

Como já dissemos anteriormente, a base deste trabalho está na crença de que oralidade e escrita são modalidades que se constroem mutuamente no percurso ontogenético. Entretanto, a nossa preocupação particular será analisar apenas um dos lados dessa interinfluência: o papel da oralidade na aquisição da lectoescrita. Aqui uma outra especificidade ainda se impõem: objetivamos compreender em que sentido o oral se relaciona com leitura nessa fase inicial.

É bom que se diga que, embora muitos estudos já tenham se desenvolvido atentando para o papel do oral nesse processo, essa concepção não se apresenta como um consenso nas pesquisas a esse respeito.

Ferreiro é uma das autoras que mais questionam essa influência. No seu artigo "Lengua Oral y Lengua Escrita: Aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje" (1992), ela apresenta quatro posições diferentes frente à relação oral/escrito: 1) a que considera a língua como um espelho da escrita, como uma transcrição da fala; 2) a que considera que a língua em si é a língua oral, enquanto a escrita é uma representação deformada da oralidade; 3) a que considera ser a língua eminentemente oral, mas a escrita consegue representá-la quase fielmente; 4) a que considera que a língua existe sob duas formas: a oral e a escrita, não existindo entre elas nem hierarquia nem dependência.

Um primeiro problema dessa classificação, a nosso ver, seria o fato de ser ela muito restritiva. Em primeiro lugar, porque, em todas as classificações, está muito clara uma separação dicotômica entre oral e escrito, portanto, perguntaríamos, onde se situariam, nessa classificação, os trabalhos de Kleiman (1995), Marcuschi (1995, 2001), Koch (1997)? Em segundo lugar, a autora aponta os estudos que defendem uma dependência do oral em relação a escrita - que seriam, segundo ela, os estudos de "consciência fonológica" - como se fossem os únicos que postulam a influência da oralidade na aquisição, sem haver qualquer ressalva quanto aos diferentes motivos que levam diferentes estudiosos a optar por essa relação. Estariam Oliveira e Nascimento (1990), Cagliari (1992, p. 98), Lemle (1993), entre outros lingüistas, embasados sobre os mesmos pressupostos e visando os mesmos objetivos que psicólogos como Cardoso-Martins (1995) e Rego (1995)?

No que tange às críticas de Ferreiro aos trabalhos de consciência fonológica, há alguns aspectos em que concordaríamos com a autora, especialmente quando essa afirma que o conceito de

"consciência fonológica" pode excluir o papel da reflexão da criança sobre a língua. É dela essa interessante observação: "não há uma passagem direta da fala para a escritura, senão através da mediação de uma reflexão sobre a fala" (Ferreiro, 1992, p. 344; tradução nossa). Entretanto, observa-se alguns extremismos e contradições em algumas de suas colocações. O extremismo estaria em considerar que nos trabalhos referidos "o lingüístico limita-se ao fonético ou fonológico e ler é apenas sonorizar" (p. 345; tradução nossa). A incoerência estaria em que ela mesma traz uma resposta para essa questão colocada quando, mais adiante, afirma que "os investigadores que inserem nesta linha consideram que o primeiro passo no processo de aprendizagem é o domínio das correspondências grafofonéticas" (p. 347; tradução nossa). Ou seja, o que se estava afirmando ali não é que a leitura é "apenas recodificação", mas que a leitura é "também recodificação". E nesse aspecto concordaríamos com os estudos criticados por Ferreiro, visto que, a nosso ver, o processo de recodificação parece ser o primeiro a ser adquirido pela criança na fase de aprendizagem do código escrito. Se observarmos os nossos Gráficos 1 e 2, veremos isto bem claro. Após uma etapa em que a criança utiliza estratégias variadas na tentativa de ler (Gráfico 1), surge um momento em que a criança parece descobrir que as letras representam sons (Gráfico 2). Ler neste momento para elas é, no dizer delas mesmas, "falar a letra". Poderia-se objetar que isto não é uma leitura. Diríamos que não é uma leitura proficiente, é uma das etapas de uma leitura que está se constituindo. Uma etapa básica, sobre a qual se constroem todas as outras (considerações mais detalhadas sobre isso teceremos no capítulo que segue).

Para mostrar a independência da escrita em relação à oralidade, a autora se baseia na concepção de Smith, o qual "*sustenta que oral e escrito devem tratar-se como variantes dialetais*" (Ferreiro, 1992, p. 347; tradução nossa). Acreditamos que ver a escrita como uma variante distinta da oralidade não seria um caminho plausível para compreender o processo de aprendizagem da escrita, primeiro porque, como aponta Marcuschi (1992, p. 10), o domínio da fala e da escrita não é o domínio de dois dialetos; "mas sim [de] duas modalidades de uso da língua, de maneira que o [sujeito], ao dominar a escrita, se torna bimodal. Fluente em dois modos de uso e não simplesmente em dois dialetos". Segundo porque, em algumas línguas com forte influência etimológica - como seria o caso do inglês, língua sobre a qual se baseiam os estudos de Smith - falar em escrita e oralidade como dois dialetos é mais aceitável do que no caso da escrita em Português, que, sendo fortemente motivada

fonologicamente, tem na escrita primordialmente uma representação de aspectos da oralidade. Essas características do sistema de escrita do inglês em relação ao português é que fazem com que as nossas crianças precisem muito mais se basear na oralidade para aprender a ler e escrever do que as crianças que têm o inglês como língua materna. Sobre esse aspecto, também Condemarin (1987, p. 67) parece corroborar a nossa posição, quando afirma:

Estas duas línguas românicas [espanhol e português] caracterizam-se por um foneticismo regular, com alto grau de correspondência entre a forma visual (grafema), a imagem acústica (fonema) e a articulação que serve de base. O inglês, ao contrário, por manter uma ortografia tradicional, tem muito menos correspondência. A associação particular de cada símbolo auditivo para cada símbolo visual só se identifica, com precisão, na própria seqüência do contexto, da palavra ou frase.

Essa observação mostra mais um fato que deve ser reconhecido por todo lingüista que trata desse tema: não é possível estudar o processo de aquisição da escrita tomando como base o conceito de que esse processo é universal, concepção que nos parece subjacente aos estudos de Ferreiro. O percurso que a criança segue na aquisição da leitura e escrita de sua língua depende, entre outras coisas, das próprias características do sistema de escrita da língua em jogo. Assim, embora haja alguns aspectos similares, crianças chinesas devem ter um comportamento e uma reflexão acerca da sua língua escrita bastante diferenciadas do comportamento e da reflexão de crianças brasileiras sobre a sua língua escrita.

Uma outra autora que levanta alguns questionamentos acerca da oralidade na aquisição da escrita é Trindade (1997, p. 56),

aponta[ndo] para a necessidade de se discutir [as] crenças ou mitos sobre a construção do objeto escrita pela criança no processo de aprendizado: como a consideração do início da construção da escrita ser posterior e dependente da constituição da fala; as relações representacionais da escrita em relação à fala conforme a concepção de ser essa última a primeira aquisição que a criança faz

Quanto ao primeiro ponto levantado, consideramos realmente errônea a concepção de alguns estudiosos de que a construção da escrita deve ser dependente da fala, no sentido de que é perfeitamente possível adquirir-se uma língua escrita sem que seja necessário conhecer a forma falada pelos usuários daquela escrita, principalmente se essa for predominantemente ideográfica, entretanto, no caso da língua portuguesa, não é mais eficiente nem mais econômico aprender a escrever sem tomar a oralidade como base, isso por-

que, como já dissemos acima, a nossa escrita é predominantemente fonográfica. O que poderia ser dito entretanto é que a oralidade não é suficiente para se aprender a escrita. E nisso concordaríamos, pois há aspectos da língua escrita que não possuem nenhuma contraparte na oralidade, nesse caso, a oralidade não ajudaria no processo de aquisição sobre esse ponto há uma importante contribuição do estudo desenvolvido por Perera (1984). Acreditamos, como acreditam os partidários de Trindade (op. cit.), que muitas das concepções da criança sobre a escrita independem e são anteriores à sua percepção da relação fonema/grafema, entretanto, eles haverão de concordar conosco quando afirmamos que, se as concepções da criança fossem restritas a essas elaborações anteriores, sem que elas chegassem a conceber pelo menos inicialmente a escrita como representação da fala, a criança nunca seria capaz de ler verdadeiramente, se limitaria à pura adivinhação.

Outra questão que colocaríamos é que, embora reconheçamos que, a partir de determinado momento do desenvolvimento da criança, oral e escrito se constroem juntos, é fato notório e inegável que a construção da oralidade, tanto na ontogênese quanto na filogênese, é anterior à escrita, pelo menos naquilo que conhecemos, e esse fato inevitavelmente levará a uma influência maior da oralidade sobre a escrita do que vice-versa, pelo menos na fase inicial de aquisição do código, como mostraremos adiante. É verdade que, nesse processo, a escrita também exerce uma forte influência sobre a fala, haja vista as leituras inventadas feitas pelas crianças na fase pré-escolar, retratadas por diversos estudiosos, mas isso não invalida o fato de que a criança aprende a falar antes de aprender a ler e de que, no início da leitura, o conhecimento da oralidade é um dos principais instrumentos utilizados pela criança enquanto essa elaborava suas hipóteses sobre a escrita.

A relação oral/escrito no processo de aquisição da leitura

Até alguns anos atrás, as concepções sobre a aquisição da leitura e escrita pela criança se limitavam à crença de que aprender a ler e escrever era algo que se adquiria na escola. Muitos estudos sobre letramento emergente se seguiram para provar que: a aprendizagem da leitura e escrita inicia-se muito antes de a criança ingressar no ambiente escolar e que essa aprendizagem dependerá dos tipos de experiências familiares (vivenciadas pela criança) que envolvem o contato com textos impressos. Diversos trabalhos como o de Moreira (1992), Rego (1992), Terzi (1995) e Mayrink-Sabinson (1998) têm

provado a importância dos eventos de letramento no processo geral de aquisição da escrita em Língua Portuguesa. Entretanto, especial menção aqui queremos dar ao último trabalho, por esse ter desenvolvido uma tarefa singular. A autora pôde, através dos registros escritos de sua filha, produzidos desde 1 a 7 anos de idade, oferecer-nos uma importante configuração do letramento emergente da criança antes que essa ingressasse na escola. Isso é particularmente importante, porque temos aí uma possível leitura do processo de aquisição da lecto-escrita da criança sem interferência da escola. Da sua pesquisa, interessa-nos especialmente os eventos de leitura relatados na fase em que começam a surgir os primeiros indícios de uma reflexão sobre o texto e a leitura (mais ou menos por volta dos dois anos de idade) para tentarmos a partir daí perceber como se dá a relação do oral com o escrito no percurso da aquisição da leitura.

A criança mencionada pela pesquisadora, certamente por ser filha de pais altamente letrados, e principalmente por ser o sujeito de pesquisa de uma lingüista, começa a se interessar pela escrita muito cedo, quase que concomitantemente à aprendizagem da oralidade, como assinala a própria autora. Outras pesquisas, como as citadas anteriormente, também denunciam essa precocidade do processo aquisicional em crianças de meios letrados.

Um dos primeiros contatos com a escrita do sujeito de Mayrink-Sabinson (1998) se dá quando, depois de tantas tentativas frustradas (impedidas pelos pais) de brincar com os livros dos pais, a criança ganha seu primeiro livrinho aos nove meses. Até aí nenhuma leitura é feita para a criança. É a partir de 1 ano e 18 dias que a mãe começa a observar o olhar atento da criança sobre o texto impresso, ao que aquela incentivava lendo para a criança o que estava impresso e levantando questões para a criança sobre o portador, do tipo "Oh! Cê tá lendo!; A Lia tá lendo; Que que cê tá lendo aí?" (p. 93). Entretanto, as manifestações que se iniciam mais ou menos aos 2 anos de idade são as que mais nos interessam aqui, pois parece que é neste momento, como afirma a própria autora, que a escrita se torna foco de atenção. Isso é observado, por exemplo, quando a criança

nota a ausência de uma escrita esperada, num lencinho de papel que ela retira da bolsa de uma amiga da família, e que, diferentemente de ocasiões anteriores, não contém o nome dessa amiga impresso em dourado. Lia diz, com ar desapontado: 'Num tem escrito! Cadê o escrito?' Ou numa observação efetuada aos 2 anos, 11 meses e 21 dias, quando Lia traz e entrega à mãe uma chupeta, pedindo 'Lê aqui pra mim!' Um pedido insistente que levou a mãe a perceber [...] que, realmente havia algo a ser lido dentro do bico [...] da chupeta - a palavra 'Choux'

O que se observa aí é que, embora não reconheça os valores dos signos escritos ali representados, a criança já percebe que os textos dizem algo e dizem de uma maneira própria que só quem conhece essa forma - no caso a mãe - é capaz de decifrar. Daí vem o pedido para que a mãe leia o "escrito". Mais ainda, vemos que, desde a fase mais rudimentar, a criança já começa a perceber que o que está escrito pode ser vocalizado e significado - para ela - a partir dessa vocalização. Provavelmente esse conhecimento é adquirido a partir da experiência de ouvir histórias lidas pelos pais. Outro indício de que a criança já começa a refletir sobre o papel da oralidade na leitura evidencia-se na idade de 1.4, quando ela, "olhando fixamente um portador de escrita, vocaliza uma seqüência de sons ininteligíveis" (Mayrink-Sabinson, op. cit., p. 95).

Depois desses diversos contatos com a escrita, há uma fase também marcante, a qual, no caso do sujeito de Mayrink-Sabinson, ocorreu por volta dos 3 anos de idade. Neste momento, a criança começa a desenvolver um comportamento denominado pela autora como o "agir como se lesse". Para ilustrar, vejamos o trecho que segue (Mayrink-Sabinson, op. cit., p. 102):

Mãe e Lia brincando de bruxa. Lia, para a mãe no papel de bruxa: 'Eu vou dormir agora. Você vem e bate na bunda com sua vassoura, tá? Faço o combinado, e, quando Lia 'acorda', finjo não ter sido eu (também combinado). Lia: 'Me dá o cartão' (finge pegar algo no meu colo e, de mão aberta, olhando para mim, 'lê: 'A bruxa malvada bateu na sua bunda' (1ª vez) e 'A bruxa malvada bateu na sua bunda outra vez' (2ª e 3ª vezes em que a brincadeira se repetiu).

Esse comportamento, também denominado por outros autores (Lemos, 1998) como o jogo-de-faz-de-conta, a nosso ver consiste em eventos interacionais primários que começam a surgir e que desembocará na estratégia de leitura que denominamos no capítulo anterior como a estratégia de adivinhação, que consiste no seguinte: tomando como referência o contexto sócio-comunicativo, a criança imputa funções, atributos e conteúdo ao portador de texto (ver Moreira, 1992), e realiza "uma leitura em voz alta", utilizando ênfase, velocidade e prosódia próprias de uma verdadeira leitura de texto. Um bom exemplo desse comportamento, que geralmente ocorre por volta dos 3 a 4 anos de idade, está presente num relato sobre uma experiência vivida por Fabiana, 4 anos, sujeito de pesquisa de Rego (1992, p. 109):

ao fazer de conta que lia notícias no jornal, construía enunciados como: 'O presidente morreu'; 'Os carros bateram' [...] demonstrando assim uma rudimentar noção do teor de significados que podem aparecer num jornal. Já quando fingia ler receitas nos livros de culinária da mãe, costumava falar: 'Coloque um pouco de feijão e um pouco de margarina', mais uma vez antecipando o conteúdo apropriado ao tipo de texto.

Esse tipo de estratégia, que faz uso exclusivo do contexto para ser realizado (denominado, na literatura sobre leitura, processamento exclusivamente *top down*), se fosse utilizada por um leitor adulto, seria considerada uma estratégia deficiente. No caso da criança, que se encontra num processo de construção da escrita, é uma das principais e das mais ricas estratégias da fase anterior ao processo de recodificação e, se bem utilizada no processo de ensino, poderá ser importante para desenvolver a capacidade de o leitor utilizar previsões, antecipações e pressuposições durante a leitura.

Já que a "leitura" desenvolvida pela criança nessa fase é sempre uma "leitura oral", como relatam todas as pesquisas citadas até aqui, podemos argumentar portanto que desde os primeiros indícios de leitura infantil, a oralidade desenvolve um papel fundamental.

Para compreendermos como se dá essa relação, retomemos o conceito de oralidade e escrita enquanto um continuum, apresentado por Marcuschi (1995). Para ele, no processo filogenético não existe uma oralidade, em termos absolutos, que é suplantada pela escrita. O mesmo diríamos para o processo ontogenético. A nosso ver, a leitura da criança evolui de um caráter "mais oral", nas fases iniciais, até atingir um "mais escrito".

Vejamos como isso ocorre. Na fase descrita acima, nos eventos de leitura esboçados pelos autores citados, embora a criança esteja diante de um texto marcado graficamente, o que ela realiza é uma "leitura" mais próxima possível do registro oral, ou seja, é uma leitura que representa o "protótipo da oralidade". Mas isso não significa que não exista aí a influência da "cultura escrita", pelo contrário, embora a leitura feita se assemelhe à fluência própria da oralidade, ela já apresenta contornos entonacionais característicos de uma "leitura de texto". Sendo assim, podemos caracterizar esta fase em termos, não de uma influência determinante, mas de uma "predominância" da oralidade sobre a escrita no processo de leitura.

Isso é perfeitamente coerente visto que, tendo participado muito mais de eventos orais do que escrito (a maior ou menor frequência, é claro, depende do nível de letramento da família) a criança obviamente começará sua incursão na leitura utilizando estratégias típicas da oralidade.

Numa segunda fase do processo de aprendizagem da leitura, quando, principalmente no caso da criança de classe média, a criança já começa a frequentar a escola, a hipótese da criança sobre a escrita vai aos poucos perdendo sua relação com a oralidade prototípica. Será a partir dessa fase que poderemos dar uma maior contribuição utilizando os dados das crianças com as quais realizamos nossa pesquisa.

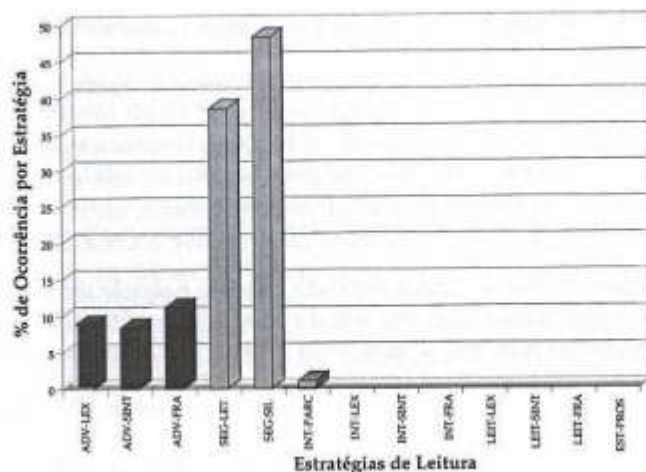
A fase da qual estamos tratando consiste naquele momento da evolução infantil em que, no caso da produção escrita, a criança se encontra numa hipótese "Pré-Silábica". Nesta fase, considera-se que, embora a criança comece a perceber que a escrita é convencional e as unidades gráficas têm uma função simbólica, ainda não sabe ao certo o que a escrita representa.

No caso da leitura, essa segunda fase pode ser interpretada como o momento em que a criança começa a elaborar hipóteses não apenas sobre a função e atributo do texto. Aquilo (o portador) que antes era concebido pela criança apenas globalmente, começa a ganhar a atenção sistemática dessa criança. Dessa forma, sua atenção passa a se voltar mais para o próprio código da escrita e a criança, não se contentando mais com simples invenções, inicia sua trajetória pela descoberta das características formais da escrita de sua língua.

Como podemos ver no Gráfico 1 abaixo, neste momento as estratégias de leitura utilizadas pelas crianças sofrem uma variação: ao mesmo tempo em que ela ainda segue utilizando estratégias de adição, há uma predominância do uso de estratégias de recodificação.

Podemos dar um exemplo típico desse comportamento através de um trecho de leitura de um dos nossos sujeitos na Fase Pré-Silábica. Diante da frase "O dedão aprendeu a lição!", a criança começa pronunciando letra por letra até a terceira letra da segunda palavra, depois, motivada pelo som dessa terceira letra, ela inventa uma palavra que inicia com o referido som. Segue decifrando letra por letra das duas palavras seguintes. Por fim, na última palavra, acontece algo ainda mais curioso: ela decifra a primeira e segunda letra, depois volta e repete pronunciando as duas na ordem inversa a apresentada graficamente. Então, motivada por esses dois sons, ela inventa uma palavra. Ocorre mais ou menos assim: a palavra que está sobre sua atenção é "lição". Ela lê [le], [i] (...) [i], [le] (...) [ilha].

Figura 1
Gráfico das estratégias de leitura no nível Pré-Silábico



Creemos que esse exemplo seja suficiente para mostrar que, embora ainda haja indícios de adivinhação, essa adivinhação começa a ser auxiliada agora pelo uso da estratégia de recodificação. A oralidade deixa de ser usada para a prolação espontânea da "leitura", ou seja, pseudoleitura, da fase anterior, e começa a ser utilizada para a decifração, o seu uso passa ser mais auxiliar do processo de recodificação e encodificação. É claro que, ao lado dessas estratégias duplas (recodificação e adivinhação aglutinadas), há estratégias que são puramente de adivinhação e outras exclusivamente decifradas.

Quando apresentamos esses exemplos típicos de uma reflexão fonográfica sobre a língua, não significa que a criança esteja neste momento refletindo apenas sobre a relação som/letra. A nosso ver, este é um momento em que a criança começa a "asse-nhorar-se" da escrita e suas reflexões incluem também inúmeras outras construções, sendo que a reflexão da relação letra/som é predominante. Por exemplo, o fato de haver estratégias de adivinhação e integração (tentativas) de nível lexical (em que a criança "lê" dando pausa entre as palavras), evidencia uma reflexão acerca do papel dos espaços em branco na leitura. Esse tipo de comportamento, por exemplo, não aparece nos dados das pesquisas sobre as chamadas leituras do "faz-de-conta" da fase anterior. Já a existência de adivinhações e integrações de nível frasal denuncia o desenvolvimento de uma "consciência sintática", a qual a criança parece desenvolver melhor a partir do contato com textos escritos.

Tais conclusões nos põem de acordo com Abaurre (1992, p. 136), quando essa afirma que

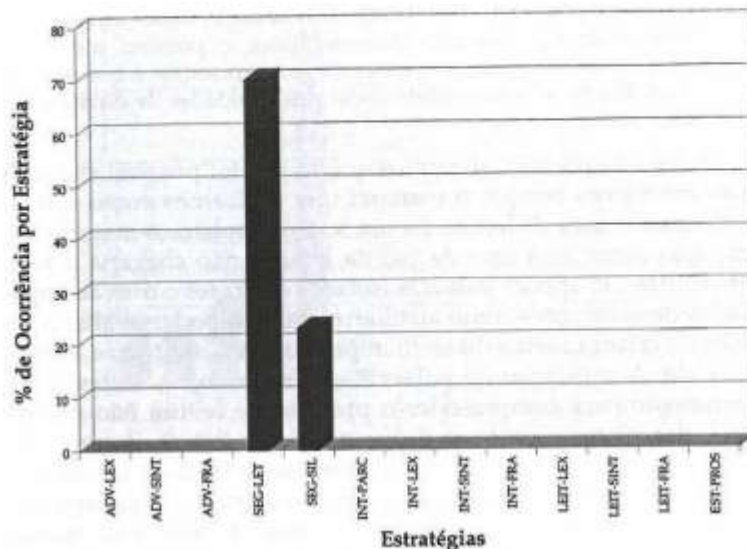
Embora as produções espontâneas das crianças sejam, em um primeiro momento, bastante idiossincráticas, é possível identificar desde cedo a incorporação de aspectos convencionais, o que só pode ser explicado pelo forte apelo social das atividades de escrita e leitura.

Aqui é importante dizermos que só nos foi possível chegar a essas conclusões porque o material que utilizamos como instrumento para o teste de leitura foi um texto completo. A maioria das pesquisas sobre essa fase da escrita infantil não chegaria a isso, visto utilizarem apenas palavras isoladas ou frases curtas acompanhadas de ilustrações como auxiliares, daí não poder avaliar a reflexão da criança acerca do texto impresso como um todo e apenas sobre ele. A utilização de palavras ou frases curtas soltas como instrumento para compreender o processo de leitura não poderá jamais dar conta do processo de construção da leitura, já que o que vemos não são palavras ou frases soltas, vemos textos, e um texto – pelo menos o prototípico – não é formado de palavras justapostas. O resultado é que essas pesquisas, ao oferecer como instrumento apenas palavras isoladas, só poderão mesmo concluir acerca da reflexão infantil sobre fonemas e letras, já que aí as crianças não terão sobre o que pensar em estruturas maiores.

Queremos acrescentar também que, embora estejamos aqui prevendo o desenvolvimento de uma reflexão fonográfica sobre o sistema de escrita como uma das influências da escola pela maioria das crianças, muitas pesquisas têm mostrado (Abaurre, 1992; Mayrink-Sabinson, 1993) que mesmo a descoberta da relação fonema/grafema pode se iniciar já em casa, a despeito do nível de letramento da família. Essas descobertas são importantes para contestar a hipótese de alguns estudiosos como Goodman (1976) e Ferreira (1992) de que as crianças aprendem globalmente sem lançar mão das segmentações. O que pode ocorrer é que as crianças tomadas como sujeitos de pesquisa, quando iniciam o processo escolar de alfabetização, já passaram, em casa, pela fase de segmentação. Algo típico das crianças oriundas de ambientes muito letrados.

Examinando agora a fase posterior, denominada "Silábica", perceberemos, através do Gráfico 2 abaixo, que as estratégias de leitura utilizadas nesta são exclusivamente de recodificação. O que pode estar ocorrendo neste momento? Terá havido uma involução?

Figura 2
Gráfico das estratégias de leitura no nível Silábico



Nossa interpretação é que a descoberta de que nossa escrita representa sons articulados, que já inicia na fase anterior, é agora refinada. No sentido de Gough e Hillinger (apud Kato, 1998, p. 52), a criança, "Neste [...] momento, [...] descobre a existência de um relacionamento sistemático entre letras e sons, o que dá lugar à leitura [...] criptoanalítica (cryptanalysis) ou leitura cifrada".

A partir daí a oralidade deixa completamente de ser usada para resgatar o sentido, para imitar a leitura oral, no caso da pseudo-leitura, e a criança lança mão da oralidade exclusivamente como instrumento, meio de recodificação: parece-nos que neste momento a preocupação da criança é a de construir uma representação (mental) oral para a letra. Provavelmente aí a criança esteja configurando um esquema mental que lhe permitirá mais tarde ler através de uma "rota de acesso fonológica". Tal rota, segundo Gough e Hillinger (apud Kato, 1998, p. 53)

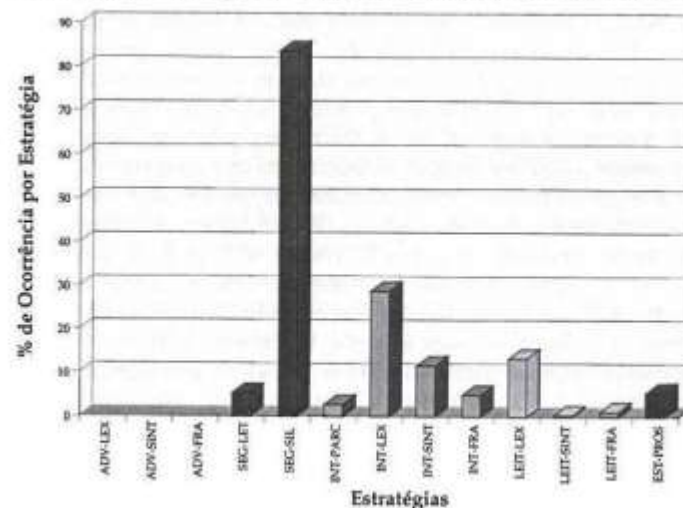
correspondências entre grafemas e fonemas das palavras. As letras são processadas como símbolos visuais para os fonemas, [é] construída [...] pelo uso do conhecimento das e a seqüência de letras é retida na memória como uma representação alfabético-fonológica da palavra. Na primeira vez que uma palavra não-familiar é vista, sua leitura se realiza por decodificação fonológica.

Se nas fases anteriores a criança ainda mantém uma tendência a conceber o texto como a representação de algo constituído de conteúdo (o que a leva a construir estratégias de compreensão) e, agora, tal comportamento é abandonado, devemos concluir disso que a criança deixou de ver o texto como algo que tem sentido e que ela abandonou a hipótese de que ler é compreender algo? Acreditamos que não. O que ocorre neste momento é que a criança, tendo levantado a hipótese (mais ou menos verdadeira) de que, na nossa língua escrita, as letras representam os sons, já não se satisfaz com a invenção. Por outro lado, as crianças parecem ter consciência de que o que elas fazem ao recodificar ainda não é ler. Um exemplo disso é que, durante a aplicação dos instrumentos de leitura, depois que a criança terminava de "ler" e nós pedíamos para falar sobre o que leu, ouvimos muitas vezes algo como "Mas eu não li", ou "Eu só falei os nomes das letras", ou "Eu ainda não sei ler", etc.

Como fica a oralidade? A oralidade nesta fase se distancia cada vez mais do seu uso prototípico, entretanto, ainda não é utilizada como representação oral do texto escrito. É uma fase de acomodação em que a criança de limita a experienciar, como se brincasse, com a "sonorização das letras" e "sílabas" (muito mais com as primeiras do que com as segundas).

Na fase "Silábico-Alfabética", há uma nova diversificação no uso das estratégias de leitura, como mostra o Gráfico 3 que segue.

Figura 3
Gráfico das estratégias de leitura no nível Silábico-Alfabético



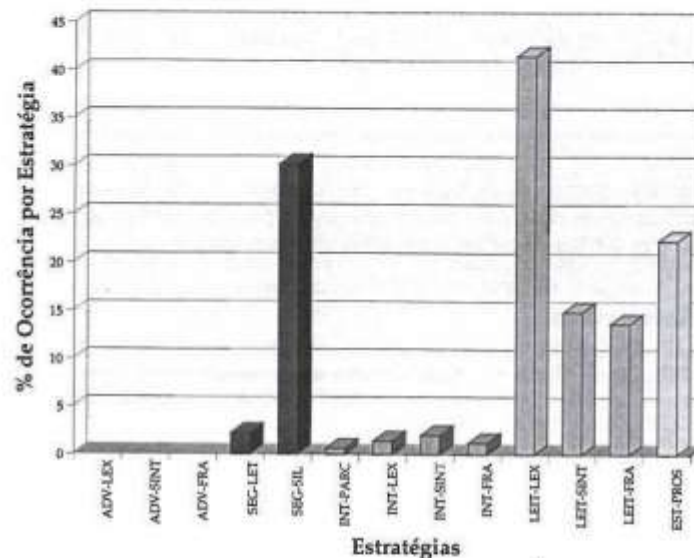
Tal diversificação, como na fase Pré-Silábica, representa um novo momento de conflito "construtivo", só que esse conflito já não diz respeito à hipótese que está sendo elaborada, é um conflito de comportamento, de decisão frente à leitura: a criança continua a utilizar estratégias de recodificação, só que, diferentemente da fase anterior, essas recodificações são quase exclusivamente silábicas (é importante ressaltar que a recodificação era acompanhada quase sempre da integração; daí o número elevado de estratégias desse tipo). Entretanto, agora essa decodificação é utilizada como auxílio para a compreensão, que, neste momento, se dá na sua maioria no nível local, através das estratégias de integração e leitura contínua lexicais predominantemente.

O papel da oralidade nesta fase é assim caracterizado: ao mesmo tempo em que a criança a utiliza como um suporte para a memória fonológica (tal como na fase anterior), ela é utilizada também como uma estratégia de compreensão. O mais interessante é que as subvocalizações, bem comuns nesta fase, servem de suporte para a manutenção de fragmentos (sílabas ou até algumas palavras) na memória de trabalho, os quais serão retomados através da integração (palavras, sintagmas ou frases) numa altura de voz normal. Tudo funciona como se a criança primeiro fizesse um rascunho da leitura em voz baixa (recodificação) para depois ler numa altura normal (integração). Por esse motivo é que, embora a leitura oral agora esteja o mais distante possível de uma "oralidade prototípica", ainda não se caracteriza como uma oralidade típica de leitura de texto, visto que o oral está sendo aqui usado para funções muito diversas.

Consideramos esta fase como a mais produtiva do processo de leitura, visto ser este o momento em que a criança começa a desenvolver a capacidade de dividir sua atenção entre a recodificação e a compreensão, embora essa compreensão ainda não seja global. Isso ocorre a nosso ver por dois motivos: em primeiro lugar porque, tendo passado por um momento inicial em que só o significado interessava (jogo do faz de conta) culminando num momento em que só a recodificação é o foco de atenção (Fase Silábica), chega-se inevitavelmente ao momento em que a criança se imbuí da tarefa de desenvolver as duas atividades ao mesmo tempo. Entretanto, essas duas atividades aqui ainda não ocorrem simultaneamente: primeiro a criança recodifica, depois, integra. Em segundo lugar, essa tarefa só é possível porque, por conta da maturidade intelectual e lingüística da criança, esta é uma fase em que começa a se desenvolver na mesma a capacidade metacognitiva, ou seja, a criança aprende a monitorar seu próprio comportamento durante uma tarefa, e isso a possibilita a controlar melhor as duas atividades envolvidas na leitura (recodificação e compreensão).

Por fim, na "Fase Alfabética", há uma diminuição das estratégias de recodificação e um aumento significativo das estratégias de leitura contínua e prosódica, ocorrendo ainda, embora em número pouco significativo, estratégias de integração. Podemos visualizar isso no Gráfico 4.

Figura 4
Gráfico das estratégias de leitura no nível Alfabético



Esta é, portanto, uma fase de equilíbrio em que, tendo a criança se desincumbido da tarefa de recodificação, a sua memória passa a operar com unidades maiores significativas. Essas unidades na memória têm agora uma representação lexical global e a segmentação só é utilizada com palavras muito inusitadas.

Neste momento, em que a oralidade deixa de ser utilizada como instrumento, suporte para a recodificação, vez que as palavras passaram a ser processadas lexicalmente, a vocalização ganha um papel totalmente diferente, ela passa a servir como meio de expressão do texto. Essa oralidade, embora fluente, nada tem de oral no sentido prototípico, é agora uma "escrita oralizada", no sentido de que, através das estratégias prosódicas, a criança tenta recuperar a oralidade própria do funcionamento daquele texto específico, que é escrito. A oralidade portanto aproxima-se neste momento do "protótipo da escrita".

É importante dizer que a direção da nossa defesa está em que, embora concordemos com autores como Goodman (1991) e Smith (1991) quando afirmam que leitura é muito mais do que recodificação e que um leitor fluente não decodifica, e sim lê instantaneamente unidades significativas, queremos afirmar que essa fluência só é alcançada depois que o indivíduo percorre todo o caminho que nós aqui tentamos esboçar. Mais do que isso, o que queremos defender é que, para o sujeito adquirir essa competência leitora, a oralidade desempenha papéis fundamentais e muito diversificados nas diferentes fases de aquisição da leitura. Concordamos com Havelock (1995: 27-28) quando diz que a oralidade

constitui complemento necessário à nossa consciência abstrata da cultura escrita", [afirmando que, por isso], "Uma pressão prematura sobre o olho da criança para ler um texto [...] talvez iniba o total desenvolvimento da cultura escrita, ao omitir o estágio necessário do processo de desenvolvimento em que a prática oral se torna companheira íntima da palavra reconhecida visualmente.

Referências

- ABAURRE, M. B. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? Em KATO, M. A. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1992.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1992a. (Série Pensamento e Ação no Magistério)
- . Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado – níveis de análise lingüística*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992b, v. 2.
- CARDOSO-MARTINS, C. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. Em CARDOSO-MARTINS, C. (org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CONDEMARÍN, M.; Felipe ALIENDE. Leitura Inicial. In: CONDEMARÍN et al. *Leitura. Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, E. *Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje*. Centro de Investigación y Estudios Avanzados: México, 1992.
- GOODMAN, K. S. A Psycholinguistic Guessing Game. *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: Internacional Reading Association, 1976.
- . Unidade na leitura – um modelo psicolingüístico transacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 9-43, dez. 1991.

- HAVELOCK, E. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R.; N. TORRANCE. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ———. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, I. G. V. Interferências da Oralidade na Aquisição da Escrita. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 30, p. 31-38, jul./dez. 1997.
- LEMLE, M. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1993.
- LEMOIS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. (1995) *Oralidade e escrita*. Conferência de abertura no II Encontro Franco-Brasileiro de Ensino de Línguas, Natal. (no prelo).
- MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- MOREIRA, N. da C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M. A. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1992.
- OLIVEIRA, M. A.; NASCIMENTO, M. Da Análise de erros aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educação em Revista*, n. 12, Belo Horizonte, FAE/UFMG, p. 33-43, dez. 1990.
- ONG, W. *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London, Methuen, 1982.
- PERERA, K. *Children's writing and reading*. London: Basil Blackwell, 1984.
- RAVEN, J. C.; RAVEN, J.; COURT, J. H. *Matrizes Progressivas Coloridas*. São Paulo: Centro Editor de Testes de Pesquisa em Psicologia, 1987.
- REGO, L. B. Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. Em KATO, M. A. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1992.
- . A relação entre a evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na leitura. In: CARDOSO-MARTINS, C. (org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento*. 1998.
- SANCHÉZ, E. Estratégias de Intervenção nos Problemas de Leitura. In: COLL, C. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.
- TERZI, S. B. *A construção da leitura*. São Paulo: Pontes, 1995.
- TRINDADE, I. M. F. É desenho ou é escrita? *Leitura: Teoria e Prática*, Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 30, p. 55-66, dez. 1997.