

O PROCESSO INSTRUCIONAL DE LEITURA E OS NÍVEIS DE ARTICULAÇÃO LINGÜÍSTICA

José Marcelino Poersch
Professor de Lingüística
Aplicada da PUCRS

1. INTRODUÇÃO

O fenômeno da linguagem, segundo Coseriu (1973, p. 95), constitui uma realidade que comporta três aspectos inter-relacionados, mas passíveis de discriminação: o sistema, a norma e a fala.

O **sistema** é visto como um conjunto de signos verbais e de regras combinatórias dos quais uma comunidade lingüística dispõe para a sua comunicação. A **norma** corresponde à maneira peculiar com que uma determinada comunidade lingüística utiliza as inúmeras possibilidades oferecidas pelo sistema. Os atos lingüísticos concretamente registrados no momento de sua produção constituem a **fala**.

Estes três aspectos podem ser relacionados com os propósitos imediatos do ensino da linguagem: propósito cultural, propósito corretivo e propósito comunicacional. O propósito cultural objetiva descrever ou explicar o funcionamento da linguagem. Fornece informações sobre o sistema lingüístico. O propósito corretivo visa a mudanças de padrões de uso; consiste numa atividade simultaneamente proscritiva e prescritiva. Decorre de um julgamento institucional, de uma convenção social que estabelece uma norma padrão. O propósito comunicacional pretende habilitar a criança a utilizar a língua como instrumento de comunicação e de informação.

O propósito comunicacional procura desenvolver na criança as habilidades específicas para que a linguagem se constitua realmente num processo comunicativo.

As habilidades básicas, seguindo a ordem natural, são de ouvir e de falar; dentro de uma sociedade letrada, seguem-se as habilidades de ler e de escrever. Considerando que a

criança, na época da escolarização, já é possuidora das habilidades de ouvir e de falar, infere-se que, no ensino da língua materna, o propósito comunicacional é operacionalizado basicamente na formação das outras duas habilidades: ler e escrever.

A presente comunicação, inserida nos trabalhos do V Encontro de Pesquisadores em Educação da Região Sul e do II Encontro da Associação de Leitura Brasil-Sul, pretende analisar a leitura como um dos objetivos comunicacionais do ensino do português.

O ensino da língua materna, como todo o trabalho do processo ensino/aprendizagem, é uma atividade complexa que procura responder a perguntas tais como: porque aprender, quando aprender, o que aprender, como aprender. A didática da leitura não é exclusivamente atribuição do pedagogo, o especialista em estratégias e técnicas; existem outras variáveis, além das pedagógicas, que respondem por um melhor desempenho nesta aprendizagem: variáveis sociais, variáveis psicológicas e variáveis lingüísticas.

A lingüística, se assim o pedagogo aceitar, pode fornecer contribuições valiosas e oportunas que favoreçam o ensino da leitura. Pretende-se, através desta comunicação, analisar as etapas do processo de leitura sob o enfoque da teoria da comunicação lingüística; o objetivo é verificar como a articulação lingüística se relaciona com os níveis do processo de leitura e relacionar os problemas que a lingüística aponta ao alfabetizador em cada um destes níveis.

2. A ARTICULAÇÃO LINGÜÍSTICA E O PROCESSO DE LEITURA

O processo de leitura pode ser focado sob duas perspectivas distintas: uma diacrônica e outra sincrônica. Na diacrônica, ele corresponde às etapas vencidas pelo aprendiz na aquisição da habilidade respectiva; são os diversos momentos da atividade desenvolvida na aprendizagem da leitura: é o **processo instrucional** da leitura. Na sincrônica, por outro lado, o processo de leitura se identifica com os momentos de um ato de leitura; já não é mais aprendizagem da habilidade mas desempenho, exercício desta habilidade: é o **processo do ato de leitura**. Trata-se, portanto, de processos distintos cujas etapas não precisam corresponder exatamente. Processo de leitura, na presente comunicação, assume uma perspectiva diacrônica, ligada à aprendizagem. O ato de leitura varia, em seu processo, de acordo com o nível, o estágio de competência

da habilidade em que o aprendiz se encontra. As etapas do processo diacrônico de leitura, que aqui serão analisadas, identificam-se, na realidade, com estes níveis de competência. Em níveis mais adiantados, níveis mais baixos podem ser parcialmente ou totalmente obliterados.

A mensagem lingüística apresenta-se sob a forma de uma estrutura composta de um número finito de sinais verbais de percepção. Cada uma dessas estruturas constitui uma entidade autônoma de dependências internas entre seus constituintes que são grandezas discretas, grandezas segmentáveis e combináveis. Esta discreticidade da linguagem permite organizar a mensagem a partir de um número determinado de elementos que se combinam, segundo determinadas regras, em estruturas cada vez mais complexas. É a esta capacidade de combinação que a lingüística denominou de articulação lingüística (Martinet, 1975).

A linguagem é um sistema de signos. Só existe linguagem onde houver a função semiótica; esta é estabelecida no momento em que um conteúdo lingüístico for ligado a uma expressão lingüística. Segundo Hjelmslev (1975, p. 54), nenhum conteúdo será verdadeiramente lingüístico se não se constituir no conteúdo de uma determinada expressão; de maneira semelhante, nenhuma expressão será verdadeiramente lingüística se não for a expressão de um determinado conteúdo. Esta colocação permite afirmar que a menor unidade lingüística é a unidade mínima significativa, aquela que não pode ser analisada em elementos menores constituídos, ao mesmo tempo, de conteúdo e de expressão. Esta unidade corresponde ao **monema** cujo conjunto forma o léxico da língua; constitui o nível lexical. Em termos práticos, no entanto, o nível lexical estará relacionado com a palavra. Continuando, porém, a análise desta unidade mínima, verifica-se que tanto a expressão quanto o conteúdo do monema são passíveis de divisão. Assim a análise da expressão, isto é, da corrente sonora, detecta unidades que são destituídas de conteúdo mas que possuem força para distinguir conteúdos diferentes. A menor destas unidades de expressão é a unidade fonológica mínima: o fonema. Apesar de o fonema não se constituir numa unidade lingüística propriamente dita (é uma figura que entra na composição do signo), é a partir desta unidade de expressão que se estabelecem os diversos níveis de articulação lingüística.

Articulação sonora. A combinação de unidades sonoras produz seqüências de sons: sílabas, vocábulos fonológicos e seqüências maiores. Estas seqüências, de per se, estão rela-

cionadas com divisões naturais da corrente sonora destituídas, no entanto, de conteúdo.

Articulação significativa. Os elementos lingüísticos mínimos, os monemas, combinam-se para formar sintagmas cuja extensão é bastante variável: palavra, locução, frase. A dimensão sintagmática da linguagem acrescenta ao conteúdo lexical um conteúdo gramatical de maneira que o conteúdo do sintagma não corresponde exatamente à somatória dos conteúdos dos monemas que o constituem.

Articulação comunicativa. A frase é a unidade mínima comunicativa. As frases combinam-se para formar a mensagem, o discurso, o texto. Esta articulação introduz novos elementos de conteúdo ausentes nas frases tomadas isoladamente.

A descoberta da escrita foi uma decorrência da conscientização desta articulação lingüística. Aos elementos sonoros mínimos foram relacionadas representações sonoras: surgiu o alfabeto. Sabe-se que o processo de leitura consiste basicamente em atividades como: relacionar letras com sons, recompor mentalmente a mensagem escrita e extrair a informação semântica. Vê-se, desta maneira, que as diversas etapas que a aprendizagem da leitura deve vencer correspondem a diferentes níveis de competência de leitura e que estes níveis se relacionam com a articulação lingüística.

a. **Nível sub-lingüístico.** É o nível grafo-fônico que está ligado à articulação das unidades sonoras; caracteriza-se pela ausência de significado.

b. **Nível lingüístico.** Caracteriza-se pela presença de significado. A cada expressão é atribuído um determinado conteúdo. Está ligado à articulação das unidades significativas e subdivide-se em três subníveis:

b'. nível lexical ou vocabular

b''. nível sintagmático ou gramatical

b'''. nível textual ou comunicacional

c. **Nível translingüístico.** Corresponde à leitura dinâmica. É um nível que foge à articulação lingüística; não se enquadra nas estruturas da mensagem, motivo pelo qual não será objeto do presente estudo.

3. O NÍVEL GRAFO-FÔNICO

Este nível de leitura corresponde a uma atividade meramente fisiológica, meramente mecânica, sem atentar ao significado dos elementos. Consiste em perceber dados gráficos e convertê-los em dados sonoros. É um trabalho de recodificação. Uma letra ou uma seqüência gráfica corresponde a um som ou a uma seqüência sonora. A atividade deste nível pode processar-se diferentemente segundo os modelos de alfabetização utilizados: analíticos ou sintéticos. Pode-se partir das unidades maiores para as unidades menores ou seguir o caminho inverso. Pode-se partir do texto (método global) para a letra ou da letra (método alfabético) para o texto passando sucessivamente pelas unidades intermediárias. Neste nível o aprendiz manuseia somente signos semiológicos, isto é, signos físicos, signos sensíveis, signos captáveis pelos sentidos.

Esta operação relaciona-se com o nível fonológico da lingüística. Exige do professor um conhecimento básico de fisiologia do som, de neurolingüística e de psicolingüística para poder detectar e, conseqüentemente, corrigir possíveis distúrbios envolvidos neste processo de conversão. É o momento em que o aprendiz aprende a identificar os caracteres gráficos com os caracteres sonoros correspondentes.

As principais dificuldades que a lingüista pode apontar nesta fase são os que decorrem da diferença entre o código escrito e o código oral, isto é, que decorrem da não equivalência entre os dois códigos. Estas dificuldades variam dependendo do nível de articulação dos elementos: nível do fonema, nível da sílaba, nível do vocábulo fonológico ou nível de seqüências superiores.

Em termos genéricos convém serem considerados os seguintes aspectos: a pluralidade de relações entre o sistema gráfico e o sistema fônico, a existência de sons da fala sem contraparte gráfica e a freqüência de uso dos sinais gráficos.

Em primeiro lugar verifica-se que uma determinada representação gráfica corresponde a diversas representações sonoras. A nível de grafema-fonema, a título de exemplo, cita-se a letra S. De acordo com a posição na sílaba ou palavra e segundo sua vizinhança fônica, ela pode representar sons diferentes. Assim, em *saco* e em *ganso* ela representa uma constrictiva alveolar surda; em *asa* e *esmeralda*, ela representa uma constrictiva alveolar sonora; em *livros* (segundo o dialeto), ela representa uma constrictiva palatal surda. Outro exemplo muito típico é a letra X que pode ter quatro representações

sonoras distintas: *exame* (constrictiva alveolar sonora), *lixa* (constrictiva palatal surda), *sintaxe* (constrictiva alveolar surda), *fixo* (africada resultante da oclusiva velar surda com a constrictiva alveolar surda). O mesmo ocorre com as vogais o e e que apresentam uma forma gráfica para várias representações sonoras: *ovo*, *futebol*, *livro*, ou *dedo*, *era*, *sete*. Em alguns casos existem regras subjacentes que orientam a criança; em muitos outros, porém, o verdadeiro som só é encontrado mediante a identificação da palavra: *cansa*, *transa*. Esta análise foi feita a nível de fonema; a mesma realidade pode ser detectada a nível de sílaba, de palavra ou de frase. Esta variação é causada por variantes posicionais e por problemas de junção, isto é, de ligação de palavras (Bisol, 1974, p. 37). A letra *a* pode corresponder a diversas pronúncias segundo condicionamentos de sons vizinhos ou de posições: *lâpis*, *cama*, *ida*. Exemplos de junção ocorrem nos seguintes casos: em *trabalhar* o *erre* final representa uma vibrante múltipla, ao passo que, em *trabalhar ao sol*, o mesmo *erre* passa a representar uma vibrante simples; a letra *esse*, numa mesma palavra pode representar uma constrictiva alveolar sonora em *os ovos* ou *os bancos*, uma constrictiva alveolar surda em *os tonéis*, ou sem representação sonora alguma, por força da assimilação total, como em *os socos*; a vogal final de *pequeno* passa a semiconsoante e forma um ditongo em *pequeno amor*.

Em segundo lugar verifica-se a existência de realizações fônicas sem contraparte gráfica. Isso ocorre especialmente com variantes livres: *três lê-se treys*, *muito lê-se muito*, *viagem lê-se viage*.

Nesta realidade devem ser incluídos os traços supra-segmentais, tanto prosódicos quanto entonacionais. Assim, os grupos de força não têm contraparte gráfica; nenhuma representação gráfica indica ao leitor que a seqüência *os amigos* deve ser lida com a seguinte seqüência de força (2-3-1-3). Com as linhas entonacionais algo semelhante ocorre; a pergunta *Pedro foi ao encontro?* tem uma linha entonacional diferente de *Quem foi ao encontro?* Esta distinção não apresenta registro gráfico. São aspectos que devem ser analisados na expressividade da leitura.

Tanto no primeiro quanto no segundo caso, a pronúncia é influenciada pela escrita. O aprendiz produz seqüências sonoras não compatíveis com a sua realidade o que o obriga a constantes autocorreções. No primeiro momento a criança lê a palavra *lama* como LA-MA (sem nasalização da vogal tônica); logo a seguir, quando identifica a seqüência com a palavra real, ela passa a ler, LAMA (sem silabar e com a devida nasaliza-

ção). Verifica-se que estes problemas tendem a acentuar-se quando o método de alfabetização utilizado tiver sido o sintético; este método não oportuniza uma visão mais global e assim não permite detectar as variantes posicionais com antecedência. É claro que, com o tempo e o treinamento, mesmo permanecendo neste nível mecânico, a criança começa a visualizar, com a devida antecedência, elementos que serão pronunciados posteriormente e que podem influir na pronúncia dos que precedem.

Em terceiro lugar ainda há a considerar o aspecto da frequência de ocorrência dos sinais gráficos. Cada letra, segundo sua ocorrência, tem uma determinada produtividade. Em geral as vogais ocorrem com mais frequência do que as consoantes; o a é mais freqüente do que o u. Uma cartilha lingüisticamente programada dará atenção a esse detalhe.

4. O NÍVEL LINGÜÍSTICO

Denomina-se este nível de lingüístico porque é nele que as seqüências tanto sonoras quanto gráficas assumem um valor significativo. É neste nível que se estabelece a função semiótica, característica da linguagem. Uma seqüência gráfica ou sonora passa a ser uma expressão lingüística porque a ela corresponde um conteúdo. É neste nível que se processa a decodificação lingüística: um signo semiológico corresponde a um signo lingüístico, a um signo mental. É uma atividade que transcende o fisiológico; é uma atividade psicofisiológica. Um signo semiológico, captado pelos sentidos, "desperta" ou "organiza" um signo ou uma seqüência de signos já presentes na mente do receptor. É esta realidade que faz com que a linguagem seja característica exclusiva do ser humano: pressupõe a existência da racionalidade. Enquanto a atividade de decodificação grafo-fônica permanece no nível de estímulo e resposta, de condicionamento, de repetição, o nível lingüístico envolve estratégias mentais de abstração, de raciocínio, de criatividade, de organização do pensamento.

Dentro do estágio lingüístico, dependendo do tipo de articulação lingüística, podem ser caracterizados três subníveis: lexical (estruturação da palavra), sintagmático (estruturação da frase) e textual (estruturação da mensagem global). A medida que o ensino da leitura for galgando estes subníveis, nota-se cada vez mais a importância que o domínio dos níveis inferiores desempenha na aprendizagem da habilidade de leitura em níveis mais elevados. O processo grafo-fônico exige

bastante atenção do aprendiz. O processo lingüístico exige mais atenção ainda. Disso deduz-se que quanto mais automatizado for o processo mecânico do nível grafo-fônico, mais atenção a criança poderá dedicar ao aspecto de compreensão da leitura. O ideal seria que o primeiro nível pudesse ser totalmente obliterado, isto é, que a conversão dos elementos gráficos em fônicos fosse tão automatizado que o leitor conseguisse decodificar a mensagem diretamente sem ter que apelar para o código oral.

5. NÍVEL LEXICAL

A criança aprende a relacionar cada palavra lida com um conteúdo que lhe corresponde. É uma atividade psíquica que consiste em relacionar um determinado signo semiológico (sonoro ou gráfico) com signo lingüístico existente na sua mente. O signo lingüístico, resultante da união de uma representação sonora (significante) e de um conceito (significado), é uma entidade criada na nossa mente; ele se relaciona com um determinado signo semiológico através de uma convenção social. O significado e o significante estão intimamente unidos na nossa mente; a evocação de um "desperta" automaticamente o outro. A atividade psíquica envolvida neste trabalho de decodificação consiste em que, ao ser captado, através dos sentidos, um signo semiológico (uma seqüência de sons ou uma seqüência de letras) seja relacionado com o signo lingüístico correspondente.

Cada palavra assume diversas formas de significado dependendo de seu contexto lingüístico ou de seu contexto situacional: significado referencial, significado gramatical, significado situacional, significado conotativo. Neste nível, a primeira dificuldade que surge para a compreensão da leitura, principalmente se tiver sido utilizado um método sintético de alfabetização, consiste em atribuir a cada vocábulo o seu exato valor. Outro aspecto que influi na legibilidade do texto é a dificuldade vocabular proveniente de duas origens: uma psicolingüística e outra sociolingüística.

Em primeiro lugar certos termos correspondem a significados abstratos, não adequados à maturidade mental da criança (termos como governo, psicologia em contraposição com lápis, caderno) ou certas palavras, por serem muito complexas, são difíceis de serem retidas na memória imediata. Em segundo lugar, a maioria das palavras desconhecidas pela criança não corresponde à realidade cultural da mesma; pode haver uma falta de conhecimento, um déficit vocabular.

A competência em leitura neste nível geralmente é avaliada mediante exercícios que objetivam medir a compreensão lexical. Na realidade, parece que estes textos não avaliam propriamente a atenção em leitura mas, sim, o conhecimento vocabular da criança. Disto se conclui que a variável nível cultural da criança é uma variável muito poderosa na aprendizagem da leitura (MAGALHÃES, 1981).

A contribuição do lingüista ao pedagogo, neste particular, é altamente significativa. É ao lingüista que compete inventariar, entre outras coisas, o vocabulário utilizado pela criança que está sendo alfabetizada e a freqüência de uso dos vocábulos pela comunidade lingüística em geral (Pereira, 1980). São dados preciosos que contribuem para programar uma cartilha regional e, ao mesmo tempo, para graduar materiais de ensino em séries subseqüentes.

6. NÍVEL SINTAGMÁTICO

Neste nível, onde a sintaxe e a semântica se inter-relacionam, o processo de leitura consiste numa atividade quase simultaneamente desestruturante e reestruturante. Devido à discrepância dos constituintes de uma mensagem lingüística, os signos são emitidos e captados sucessivamente, não simultaneamente. Em outros termos, a mensagem é transmitida por partes, elemento após elemento; no momento da transmissão, por força do próprio aparelho fonador e auditivo, a mensagem é desmontada e terá novamente que ser montada para fins de decodificação e conseqüente comunicação (POERSCH, 1979, p. 45). Como a escrita foi moldada sobre a fala, considerando justamente o aspecto articulatório da mensagem, o texto escrito, tanto na sua produção quanto na sua recepção, segue o mesmo processo de desmontagem e de remontagem da mensagem. O conteúdo de uma mensagem verbal não decorre apenas do reconhecimento das palavras isoladamente, mas também da interpretação de suas funções gramaticais; é essa união de significado lexical e de significado funcional que fornece o significado de cada frase, a unidade mínima comunicativa.

O significado gramatical pode vir marcado no texto de diversas maneiras. Alguns elementos trazem em si mesmas a marca de sua função, isto é, de seu significado gramatical: hoje, depressa, bem; outros têm sua função marcada pela posição em relação aos outros elementos: em *Pedro fere Paulo*, Pedro é o agente da ação pela sua posição; há aqueles cuja função vem marcada por um elemento funcional: rapidamente,

entardecer, com os amigos; enfim, uma grande parte tem sua função marcada por traços seletivos (geralmente marcados pelo monema predicativo): em "O passarinho água bebe", "água o passarinho bebe", "bebe água o passarinho", a função de passarinho e de água é marcada pelos traços do verbo "beber" que seleciona para o seu sujeito o traço "+ animado" e para o seu objeto o traço "+ líquido".

A criança, por ocasião de sua alfabetização, já possui uma boa competência lingüística. Conhece, ainda que inconscientemente, uma grande parte das regras de combinação, das regras sintáticas; outras regras, talvez, ainda estejam desconhecidas ou sejam de difícil domínio. Em termos genéricos, serão estas construções que dificultarão o desempenho em leitura; os textos trazem estruturas não dominadas pela criança ou trazem estruturas tão longas e complexas que não podem ser processadas pela sua memória imediata. São estes os elementos que constituem fatores que tornam os textos mais ou menos difíceis.

O desempenho em leitura, neste nível, é avaliado através de testes de compreensão: a criança lê um determinado texto sobre o qual passa a responder uma bateria de testes. Muitas vezes o resultado desta avaliação representa uma significativa distorção da realidade. Pelo fato de estes testes normalmente serem realizados por escrito e também pelo fato de o aluno não poder manipular o texto durante a execução de teste, tem-se a impressão de que eles medem mais a capacidade de escrita ou a capacidade de memória do que a capacidade de leitura propriamente dita.

7. NÍVEL TEXTUAL

O nível textual, também denominado transfrasal, corresponde ao plano mais alto da articulação lingüística: as frases são combinadas para produzir uma mensagem, um texto. Esta combinação obedece a certas regras que constituem a gramática do texto e são analisadas pela lingüística textual. O que importa ressaltar é que, embora o texto seja constituído de frases, ele apresenta propriedades diferentes das propriedades individuais de cada frase da mesma maneira como a frase apresenta propriedades distintas daquelas que os seus constituintes — as palavras — apresentam. O sentido global do texto não pode ser visto simplesmente como uma somatória dos sentidos das frases. É no nível textual que a leitura atinge efetivamente seus objetivos mais amplos de tornar-se um processo de comunicação e um veículo de informação.

Neste nível o aprendiz deve ser treinado em acompanhar a exposição de uma seqüência de fatos (texto narrativo), de uma seqüência de quadros (texto descritivo), de uma seqüência de idéias (texto dissertativo-expositivo) ou de uma seqüência de argumentos (texto dissertativo-argumentativo). A estruturação de cada um destes tipos de texto ou de discurso corresponde a uma gramática textual distinta que forneça dispositivos específicos para produzir mensagens de ordens diferentes. É a lingüística transfrasal que compete descrever a gramática subjacente a cada um destes tipos, explicitar o que realmente diferencia um do outro, quais as regras que presidem cada um.

Esta discriminação entre os tipos de discurso é da mais alta importância no ensino e na utilização da leitura porque a cada um deles corresponde um nível diferente de maturidade lingüístico-mental da criança. É neste plano que se encontra um dos fatores mais significativos de complexidade-dificuldade do texto (POERSCH 1981, p. 173). Além deste aspecto, outro está vinculado ao conteúdo global do texto: o teor de informação veiculado por uma determinada mensagem. Sabe-se que, através da teoria da comunicação e informação, quanto maior for o teor de informação de uma determinada mensagem tanto mais difícil se torna a comunicação e, conseqüentemente, mais difícil se torna a sua compreensão e interpretação.

Para verificar a capacidade de leitura neste nível, os testes variam de acordo com o tipo de texto. Se ele for descritivo ou narrativo, os testes avaliarão mais especificamente a memória: seqüência de quadros, localização das partes no todo, seqüência de fatos, o acontecimento central, as causas, os efeitos, os personagens. Se o texto for do tipo dissertativo-expositivo, as perguntas orientar-se-ão no sentido do delimitamento da idéia central e das idéias secundárias, da relação das idéias secundárias em relação à principal, da ordenação das idéias. Se for do tipo argumentativo, serão detectados, através de testes de interpretação, o tema, os objetivos, as hipóteses, as premissas, os argumentos, as conclusões.

A elaboração perfeita destes testes bem como o treinamento do aluno nestes diversos tipos de discurso exige do professor uma visão clara e completa dos diferentes tipos de texto e de sua estrutura.

8. CONCLUSÃO

Os textos da leitura colocados à disposição da criança, após a cartilha, quer objetivem exercitar a própria habilidade

de combinar seqüências de letras com seqüências sonoras, que pretendam proporcionar lazer, quer visem ao acesso às fontes de informação, devem igualmente merecer um cuidado especial para que sua complexidade seja graduada e corresponda ao nível de maturidade global do leitor.

Nos programas de leitura, os responsáveis pela preparação do material devem estar atentos a este particular, a fim de conduzírem a leitura a um máximo de facilidade e de eficiência. A legibilidade de um texto decorre da simplicidade lexical, da simplicidade sintática e da simplicidade informativa; esta última está relacionada com o grau de abstração, com o nível de argumentação e com a novidade do assunto.

É aconselhável, no entanto, que o objetivo cultural de enriquecer o vocabulário ou de fixar certas estruturas sintáticas ou determinados estilos, de aumentar os conhecimentos, leve o escritor a elaborar textos dentro de uma complexidade gradual de maneira a que os propósitos colocados possam realmente ser atingidos.

As fórmulas de medir a complexidade do material de ensino, fornecidas pelo lingüista, podem ser aplicadas a livros de leitura que estiverem sendo selecionados e graduados segundo objetivos específicos, a fim de avaliar o seu grau de legibilidade.

Em síntese, a presente comunicação enfatizou algumas das contribuições que o lingüista pode oferecer ao educador no difícil e complexo processo ensino/aprendizagem da leitura. Para tanto, partiu-se do processo de leitura (em seu aspecto diacrônico) relacionando os seus diversos níveis com os níveis de articulação lingüística. A cada nível da articulação lingüística fez-se corresponder um nível no processo de leitura. Em cada nível foi detectada a existência de variáveis lingüísticas que podem gerar dificuldades no ensino.

O lingüista concorda, tanto com o pedagogo quanto com o psicólogo, de que o processo de alfabetização, em geral, e o de leitura, em particular, independente do método utilizado, envolve fatores relacionados com o aprendiz, com o professor e com o meio ambiente; técnicas de ensino, recursos audiovisuais e mecanismos naturais de aprendizagem como percepção, memória e coordenação motora.

Entretanto, se o pedagogo, ao processar o ensino de leitura, levando em conta os aspectos acima relacionados, não obtiver o desempenho almejado, alguma outra variável deverá

existir que esteja relacionada diretamente com o material de ensino. É aqui que existe uma tarefa relevante para o lingüista.

Votre (1980, p. 23) afirma que, se o pedagogo concordar em que seja possível e desejável uma aproximação com o lingüista no sentido de diminuir a contradição entre o material atualmente existente e a realidade lingüística do aluno, um primeiro passo importante terá sido dado na redução do fracasso da alfabetização e da leitura infantil.

O lingüista tem condições de colaborar com o pedagogo, especificamente na seleção do léxico (familiar à realidade sócio-cultural da criança), no levantamento da gramática infantil (para reduzir o conflito lingüístico entre a variante de fala da criança e a variante de fala da escola), na descoberta das letras mais freqüentes na grafia, na exposição das diferenças e semelhanças entre o código oral e o código escrito e na explicação da estrutura e do funcionamento da língua.

Sugere-se como ideal o desencadeamento de pesquisas conjuntas, interdisciplinares, onde o pedagogo e o lingüista, lado a lado, descubram a melhor maneira de selecionar e de seriar os materiais de ensino de leitura.

Finalmente sugere-se que, toda a vez que o pedagogo trabalhar com a linguagem, não se descure de um conhecimento amplo e seguro da própria linguagem, isto é, do objeto de ensino. Nesta linha seria conveniente que os currículos das escolas de preparação de alfabetização incluíssem um núcleo mínimo de conhecimentos lingüísticos e que se organizassem, a nível de 3º grau, nas Faculdades de Educação, cursos orientados para preparar professores especializados para atuarem nas escolas "normais" de 2º grau.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISOL, Leda. Fonética e Fonologia na Alfabetização. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, (17): 32-40, 1974.
- COSERIU, Eugênio. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos, 1973.
- HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo, Perspectiva, 1975.
- MAGALHÃES, Maria Izabel e BORTONI, Stella Maris. O fator cultural na compreensão da leitura. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, (46), dez. 1981.
- MARTINET, André. *Elementos de lingüística geral*. São Paulo, Martins Fontes, 1975.

- PEREIRA, Aracy Ernst. Análise da produção e compreensão em leitura sob um enfoque lexicológico. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, (42): 60-87, dez. 1980.
- POERSCH, José Marçalino. Aspectos lingüísticos envolvidos no ensino de leitura. *Educação*. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, (3): 43-35, 1979.
- . Interdependência dos membros da relação maturidade lingüística x complexidade lingüística. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, (44): 160-87, jun. 1981.
- VOTRE, Sebastião Josué. Por uma lingüística aplicada à alfabetização. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, (42): 20-34, dez. 1980.