

TERESA MARIA MACHADO BORGES

LEITURA:

DA ESCRITA DA FALA À FALA DA ESCRITA

Um estudo de distorções no ensino da leitura nas classes de alfabetização

372.41 B732L /TES/FU
DIRBI/UFU 05734/95



1000022379

372.41
B732L
TES/FU
ex.1

UBERLÂNDIA - 1995

TERESA MARIA MACHADO BORGES

LEITURA:

DA ESCRITA DA FALA À FALA DA ESCRITA

Um estudo de distorções no ensino da leitura nas classes de alfabetização

UBERLÂNDIA - 1995

b-c

TERESA MARIA MACHADO BORGES

MON
372.41
B7322
TES/MEM

LEITURA:

DA ESCRITA DA FALA À FALA DA ESCRITA

Um estudo de distorções no ensino da leitura nas classes de alfabetização

Dissertação para obtenção do grau de
Mestre, apresentada ao Mestrado em
Educação Brasileira da Universidade
Federal de Uberlândia - UFU.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas ✓
de Jesus

UBERLÂNDIA - 1995

BANCA EXAMINADORA

1. *Oralcei iunty de jum*
2. *Flux Panz Cerecastro Vige*
3. *Wm Bonifacio de*

Aos meus pais, Ney e
Terezinha, por terem me
proporcionado, desde a
infância, a convivência com
atos de leitura significativa.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo estudar o problema da LEITURA VOCALIZADA nas classes de alfabetização, baseando-se em princípios da Psicolinguística e da Psicologia Genética, assim como em dados colhidos nas escolas públicas da cidade de Uberaba-MG.

Partindo do pressuposto de que não existe leitura separada do processo de compreensão, busca explicar e justificar tal hipótese a partir da teoria das relações entre PENSAMENTO e LINGUAGEM de Piaget e Vygotsky.

Esta abordagem é ampliada com o estudo das relações entre PENSAMENTO e LINGUAGEM ESCRITA, a fim de embasar a discussão sobre os procedimentos utilizados na leitura silenciosa e na leitura oral. Para tanto, este trabalho apoia, de modo especial, nas pesquisas de Frank Smith e Emília Ferreiro.

No passado, as dificuldades de impressão e de acesso aos textos escritos deram à LEITURA ORAL um papel relevante. Tal situação, condicionou a concepção de leitura com passagem obrigatória pelo oral na construção do sentido do texto, concepção esta amplamente incorporada pela escola fundamental.

Entretanto, ao se preocuparem com o ensino da leitura, os métodos de alfabetização acabaram por transformar o caráter comunicativo e socializante da leitura oral, em um processo mecânico de vocalização dos sinais gráficos da escrita, com o objetivo de ensinar e, concomitantemente, de avaliar os progressos do aprendiz.

Os dados que esta pesquisa colheu entre a população de professores alfabetizadores confirmam claramente a hipótese deste trabalho.

ABSTRACT

This work aims at studying the problem of the VOCALIZED READING in classrooms of reading and writing, based on the recent principles of psycholinguistic and genetic psychology as well as on the data gathered in the public schools of Uberaba, MG.

Starting from the assumption that reading should never be separated from the process of comprehension, this work tries to explain and justify such a hypothesis using Piaget's and Vygotsky's theory and language relationship.

This discussion was widened through the studies of the relationship between thought and written language, in order to establish the grounds for the understanding of the silent and vocalized reading. Needless to say that Frank Smith and Emilia Ferreiro were fundamental for this purpose.

In the past, due to the difficulties of print and the access to written texts, there happened to be a predominance of the oral language. Unfortunately, such a situation engendered the conception that reading must go through the process of vocalization, if meaning is to be obtained from the written text. This conception is still widespread especially in the fundamental school.

However, this methods of "alphabetization" as they dealt with reading, they ended up with transforming the socializing and communicative oral approach into a mechanic process of vocalizing the graphic signs of the written system, aiming simultaneously at evaluating the progress of the leaner as well.

The data which this research gathered among the population of teachers of reading and writing in the fundamental school of Uberaba clearly confirmed the hypothesis of the work.

SUMÁRIO

CAPÍTULOS	Páginas
INTRODUÇÃO.....	07
CAPÍTULO 1 - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACERCA DA LEITURA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	14
CAPÍTULO 2 - O PROCESSO DE LEITURA.....	27
2.1 LEITURA COMPREENSÃO.....	28
2.1.1 Pensamento e Linguagem.....	28
2.1.2 Pensamento e Linguagem Escrita.....	31
2.1.3 O Papel da Memória na Leitura.....	34
2.2 LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA.....	37
2.2.1 A Estrutura de Superfície e a Estrutura Profunda nas Linguagens Oral e Escrita.....	37
2.2.2 Distinções entre as Linguagens Oral e Escrita.....	38
2.3 PROCEDIMENTOS DE LEITURA: ARGUMENTOS A FAVOR DA LEITURA SILENCIOSA.....	40
2.3.1 A Utilização da Informação Prévia.....	40
2.3.2 A Movimentação dos Olhos na Leitura Silenciosa.....	45
2.3.3 O Controle da Velocidade da Leitura.....	47

CAPÍTULOS

Páginas

2.3.4	O Papel da Intencionalidade na Leitura Seletiva.....	48
2.3.5	A Função Antecipatória na Leitura.....	49
2.3.6	A Identificação e a Reconstrução do Significado.....	50
2.4	A LEITURA ORAL.....	52
2.4.1	A Construção do Significado na Leitura Oral.....	52
2.4.2	História da Leitura.....	54
2.4.3	História das Modalidades de Ensino da Leitura.....	60
	2.4.3.1. A Leitura Vocalizada no Método Sintético.....	62
	2.4.3.2. A Busca da Leitura Significativa no Método Analítico.....	64
CAPÍTULO 3 -	CONCEPÇÃO DE LEITURA NA ÓTICA DOS ALFABETIZADORES...	66
3.1	SUJEITOS: AMOSTRA.....	67
3.2	INSTRUMENTO DA SONDAGEM.....	70
3.3	DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	72
CAPÍTULO 4 -	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
ANEXO.....		105
BIBLIOGRAFIA.....		109

RELAÇÃO DE TABELAS E QUADRO

TABELAS	Páginas
TABELA 1 - Artigos, Dissertações e Teses sobre Alfabetização no Período 1954-1986.....	17
TABELA 2 - Os Temas na Produção sobre Alfabetização no Brasil, por Década 1954-1986.....	18
TABELA 3 - Caracterização da Amostra.....	68
TABELA 4 - Distribuição da Amostra por Tempo de Experiência em Alfabetização..	72
TABELA 5 - Utilização Pessoal da Leitura Vocalizada.....	74
TABELA 6 - Concepção de Melhoria da Compreensão do Texto pelo Uso da Vocalização, na Leitura do Professor.....	74
TABELA 7 - Leitura Vocalizada de Palavras Conhecidas.....	75
TABELA 8 - Leitura Vocalizada de Palavras Desconhecidas.....	76

TABELAS	Páginas
TABELA 9 -	Concepção de Leitura Vocalizada como Recurso Facilitador da Compreensão do Texto pelos Alunos.....77
TABELA 10 -	Experiência Profissional e Concepção de Leitura Compreensiva Auxiliada pela Vocalização do Texto.....78
TABELA 11 -	Leitura Auxiliada por Marcadores da Movimentação dos Olhos pelos Professores.....79
TABELA 12 -	Utilização de Marcadores da Movimentação dos Olhos na Leitura dos Alunos.....80
TABELA 13 -	Valorização do Uso de Marcadores da Movimentação dos Olhos, na Leitura dos Alunos.....81
TABELA 14 -	Prioridade dos Processos de Leitura em Voz Alta e Silenciosa nas Aulas de Alfabetização..... 82
TABELA 15 -	Relação: Leitura Oral ou Subvocalizada / Leitura Silenciosa e Habilidades / Atitudes de Leitor..... 85
TABELA 16 -	Objetivos da Leitura Vocalizada e da Leitura Silenciosa, segundo os Alfabetizadores.....89

QUADRO	Página
QUADRO 1 -	Abordagens e Objetivos das Questões do Questionário..... 71

INTRODUÇÃO

A partir da década de 70, os estudos sobre a leitura, no Brasil¹, tomam o caráter de investigação científica, impulsionados pelos avanços da Psicologia Cognitiva e das Ciências da Linguagem.

Desvendar os processos subjacentes à leitura e à escrita, como também, explicar as variáveis históricas, sócio-culturais e metodológicas da chamada "crise da leitura", passa a ser o objetivo de vários pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

A leitura torna-se, também, objeto de discussão de inúmeros congressos, cursos de treinamento de professores e de publicações diversas.

É nesse contexto que surge o nosso interesse pelos processos de ensino e de aquisição da língua escrita e a origem motivadora desta dissertação.

Desde 1980, temos atuado na formação de professores para o ensino de 1º grau e educação pré-escolar, no Curso de Pedagogia e em cursos de treinamento em

1) - Reflexões acerca desses estudos encontram-se no Capítulo 1 desta dissertação.

serviço, nas diferentes redes do ensino ². Pudemos, assim, acompanhar as preocupações desses educadores decorrentes da tomada de consciência dos questionamentos feitos ao modelo de sua prática pedagógica, por estudiosos de diferentes áreas do conhecimento.

De modo especial, em relação ao ensino da língua escrita, os avanços dos estudos multidisciplinares e a sua divulgação entre esses professores passaram a suscitar-lhes "dúvidas" quanto à eficácia de sua metodologia na formação de sujeitos capazes de se utilizarem da linguagem escrita, nas múltiplas situações funcionais do seu cotidiano.

Diante dessa situação, temos buscado compreender o processo de transformação da prática educativa dos professores alfabetizadores, a partir do seu contato com esses referenciais teóricos.

Em nossas observações, temos percebido que essas transformações têm se manifestado, de modo especial, na substituição da cartilha tradicional por diferentes portadores de texto, tais como, jornais, revistas, embalagens, rótulos e outros também presentes no meio social, e pela estimulação de uma aprendizagem ativa, com maiores possibilidades de expressão oral e escrita.

Entretanto, as nossas observações dessa realidade têm nos mostrado, também, que juntamente com essas práticas alternativas, denominadas "*construtivistas*" ³, convive, como herança da escola tradicional, a conhecida prática da oralização da escrita, isto é, da leitura através da transformação dos sinais gráficos em sons da fala.

2) - Cf BORGES, T.M., 1994, 8

3) - Entende-se por "*construtivismo*" o movimento pedagógico decorrente dos estudos de Jean Piaget e, no campo da alfabetização, das pesquisas de Emília Ferreiro. Seu postulado básico é o de que a construção do conhecimento se dá, necessariamente, como resultado da interação da atividade dinâmica e inteligente do sujeito com o objeto do conhecimento.

Acreditamos que tal procedimento metodológico tem sido ainda utilizado sistematicamente como recurso de ensino e de avaliação da competência do leitor aprendiz. Este, ao "dar a lição" ao professor, tenta ler pela decodificação "em voz alta" das sílabas da palavra, num processo lento e, ao nosso ver, pouco compreensível.

Consideramos tal situação um problema a ser melhor estudado, exatamente por acreditarmos que a origem e as funções da linguagem escrita, no passado, provavelmente condicionaram a valorização dessa prática nas escolas, o que não se sustenta pelos estudos atuais sobre as estratégias de leitura, as competências do leitor e a ampliação das funções da língua escrita no mundo moderno.

Estes estudos têm mostrado que os procedimentos metodológicos utilizados no ensino da leitura expressam, de forma consciente ou não, a concepção que se tem sobre o ato de ler.

Além disso, os registros históricos do longo caminho percorrido pela humanidade na construção e expansão da escrita, mostram que a organização do sistema alfabético caminhou dos registros iniciais através do desenho para aqueles que não mais representavam diretamente o objeto mas os sons da fala.

Outros dados históricos registram que a aprendizagem da leitura esteve, na Antigüidade e na Idade Média, estreitamente ligada à oratória, razão pela qual a oralização do texto precisava ser prioritariamente ensinada.

Tais constatações permitem-nos inferir que SE ESCREVER PASSOU A SIGNIFICAR TRANSFORMAR O ORAL NO ESCRITO, TAMBÉM, LER PODERIA SER ENTENDIDO COMO O PROCESSO INVERSO: TRANSFORMAR O ESCRITO NO ORAL.

Ensinar a ler significou, nessa ótica, ensinar o mecanismo de "falar o texto", ou seja, de passar os olhos lentamente nas linhas escritas, pronunciando sílaba por sílaba.

Pesquisas atuais têm indicado que a interação do leitor com o texto, a qualidade e a fluidez da leitura, bem como, a apreensão do sentido não se dão como fruto do significado literal das palavras e sentenças ou do agregado de sílabas na palavra.

Nesse sentido, os trabalhos de GOODMAN (1987) e de SMITH (1989) trazem grandes contribuições à compreensão dos processos subjacentes à apreensão do significado na leitura, como também, dos processos psiconeurológicos que ocorrem durante a leitura oral e a leitura silenciosa.

A favor desta última, mostram que, diferentemente da leitura oral, ao "ler com os olhos" não se procede em movimentos de "câmara lenta" sobre a ordem linear dos sinais gráficos, mas em movimentos de "saltos visuais", cuja rapidez e inteligibilidade estarão na dependência dos conhecimentos prévios do leitor sobre a estrutura da língua em que lê e o conteúdo do escrito.

Insistem, assim, que nem a leitura oralizada, nem a leitura silenciosa, podem garantir, por si sós, a compreensão do conteúdo. Entretanto, o mecanismo articulatório da leitura "em voz alta" poderá, especialmente para os leitores aprendizes, descentralizar a energia e a concentração necessárias à atribuição de significado.

Diante de um campo de estudo comprovadamente amplo e complexo, esta dissertação tem a intenção de focalizar o elemento metodológico, ou seja, a forma de leitura (silenciosa ou vocalizada) priorizada pelo professor nas suas aulas de alfabetização.

Acreditamos que a relação entre "forma de leitura" e "formação do leitor" tem sido desconhecida ou negligenciada pela escola, apesar dos avanços ocorridos nas práticas pedagógicas de ensino da língua escrita.

Tal como no passado, os professores alfabetizadores continuam insistindo na estratégia de vocalização da escrita como o caminho para a aprendizagem da habilidade de leitura.

Nesse sentido, o estudo se orienta pela pergunta:

"Por que os professores alfabetizadores continuam priorizando a vocalização do texto, como forma de ensino e de avaliação da leitura?"

Tal questão - a vocalização do texto - baseia-se empiricamente nas observações das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, tanto daqueles considerados como representantes da escola tradicional, como dos chamados "construtivistas".

Somam-se a essas observações as nossas concepções teóricas a partir dos estudos da Psicolinguística e da Psicologia Genética. Tais estudos vêm reforçar a necessidade de se garantir, desde cedo, a formação de estratégias de leitura que possam levar à interação dinâmica e inteligente do leitor com o texto, na reconstrução de significados.

A partir desses dados, sustenta-se a hipótese de que:

OS PROFESSORES ALFABETIZADORES ENTENDEM A LEITURA COMO O "MOVIMENTO INVERSO" DA ESCRITA, OU SEJA, SE ESTA SE CARACTERIZOU, HISTORICAMENTE, COMO A "ESCRITA DA FALA", A LEITURA PASSA A SER ENTENDIDA COMO A "FALA DA ESCRITA".

Estamos convencidos de que um estudo que apresente uma ampla fundamentação teórica, complementada por evidências factuais, poderá trazer benefícios no campo pedagógico, especialmente por articular estudos psicolinguísticos com dados da realidade concreta; como articular, também, o que se tem afirmado sobre o comportamento do leitor fluente com os passos iniciais rumo a esse objetivo.

Ao buscarmos realizar tal estudo esperamos colaborar com a formação de recursos humanos para o ensino da língua escrita, através de um trabalho de pesquisa cuja intenção é, em última instância, trazer uma contribuição de caráter social.

Para tanto, a organização dos capítulos desta dissertação traz, inicialmente, uma abordagem do ESTADO DO CONHECIMENTO NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO (CAPÍTULO 1) a fim de justificar a contemporaneidade e a importância do tema.

A fundamentação teórica centrada no tema básico O PROCESSO DE LEITURA (CAPÍTULO 2) encontra-se dividida em quatro abordagens principais:

-LEITURA E COMPREENSÃO

-LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA

-PROCEDIMENTOS DE LEITURA: ARGUMENTOS A FAVOR DA LEITURA SILENCIOSA

-A LEITURA ORAL

A primeira abordagem - LEITURA E COMPREENSÃO (parte 2.1)- apoia-se, inicialmente, no estudo das relações entre o PENSAMENTO E A LINGUAGEM para, a seguir, deter-se em um aspecto específico desta interação: o PENSAMENTO e a LINGUAGEM ESCRITA. Completa esta parte um estudo sobre o PAPEL DA MEMÓRIA NA LEITURA, objetivando entender melhor como as informações escritas são compreendidas, armazenadas e recuperadas.

A segunda abordagem (parte 2.2) busca relacionar a LINGUAGEM ORAL e a LINGUAGEM ESCRITA, de modo especial em seus aspectos distintivos criando, com isso, um referencial para a terceira abordagem dedicada aos PROCEDIMENTOS DE LEITURA (parte 2.3). Esta parte apresenta uma discussão sobre a LEITURA SILENCIOSA e a LEITURA VOCALIZADA, buscando argumentos a favor da primeira, enquanto garantia das relações entre

PENSAMENTO E LINGUAGEM, ou seja, entre O ATO DE LER e o ATO DE COMPREENDER.

Nesta busca de argumentos, a última parte desse capítulo (parte 2.4) apresenta uma análise da LEITURA VOCALIZADA NA HISTÓRIA e nos MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO, subsidiando a discussão que se faz ao final desta dissertação.

A pesquisa sobre a CONCEPÇÃO DE LEITURA NA ÓTICA DOS ALFABETIZADORES, tema do CAPÍTULO 3, apresenta uma descrição e interpretação dos dados, correlacionando-os de forma a permitir que nas CONSIDERAÇÕES FINAIS (CAPÍTULO 4) se possa confirmar a contribuição deste estudo à compreensão do PROCESSO DE LER e do ENSINAR A LER.

1- A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACERCA DA LEITURA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Os últimos vinte anos têm sido marcados, no Brasil, por uma multiplicidade quantitativa e qualitativa de estudos e pesquisas relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

Para ZILBERMAN e SILVA (1988) "*Foi em meio à década de 70 que, no Brasil, a leitura foi alçada à condição de um campo delimitado de investigação teórica e metodológica*"(p 7).

Este fato pode ser justificado sob um duplo aspecto: de um lado, os estudos e pesquisas ligados às Ciências da Linguagem e à Psicologia Genética, realizados em diferentes países, vieram permitir uma compreensão multifacetada da leitura e da própria alfabetização; de outro, a constatação de uma "crise de leitura", no Brasil, motivou a busca de propostas alternativas de ensino da linguagem escrita, acentadas nas recentes descobertas daquelas ciências.

FRANCHI (1989) e SOARES (1991) concordam, entretanto, que o aumento significativo desses estudos ocorreu, de modo especial, a partir da década de 80.

Para os objetivos desta dissertação, buscar-se-á, inicialmente, identificar algumas contribuições de estudiosos de diferentes países para, a seguir, deter-se no avanço de tais estudos, no Brasil, nessas duas últimas décadas.

SMOLKA (1989) ao registrar aquelas contribuições, mostra que a partir de 1980 começou a ser divulgado internacionalmente o trabalho pioneiro de EMÍLIA FERREIRO sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares argentivas e mexicanas, levantando e difundindo fundadas suspeitas em relação aos métodos tradicionais de alfabetização.

Apoiada em teorias psicolinguísticas e assumindo a perspectiva da epistemologia genética piagetiana, FERREIRO vem trazendo, assim, uma grande contribuição à compreensão do processo assimilativo das crianças, quanto aos aspectos funcionais e estruturais da linguagem escrita (FERREIRO, 1985; 1986; 1990; 1992 e FERREIRO e TEBEROSKI, 1985).

O estudo de SMOLKA (1989) mostra, ainda, que simultaneamente à pesquisa de FERREIRO outros estudiosos trouxeram a sua contribuição. Cita como exemplo, na década de 70, os trabalhos de MARY CLAY, na Austrália; os estudos psicolinguísticos de KENNETH GOODMAN, FRANK SMITH e CHARLES READ, nos Estados Unidos; as pesquisas sobre leitura de crianças pequenas e procedimentos pedagógicos realizados por LOURENCE LETIN, na França.

Também, neste país, convém salientar os estudos de JEAN FOUCAMBERT (1989) acerca das estratégias de leitura.

Na década de 80, merecem destaque, exatamente por representarem a tendência moderna de embasar as propostas metodológicas de ensino da língua escrita na compreensão da própria linguagem e dos processos psicolinguísticos do sujeito leitor:

a) - os estudos sobre a estratégia de predibilidade em lectoescrita realizados por JEROME HARSTE e CAROLYN BURKE, nos Estados Unidos;

- b) - as pesquisas de MARIA C. GROMPONE, no Uruguai, relativas às dificuldades de leitura de crianças e adultos;
- c) - os trabalhos de HERMINE SINCLAIR, na Suíça, sobre o desenvolvimento da escrita numa perspectiva psicogenética;
- d) - os estudos sobre a influência da escola no aprendizado da leitura por JOHN DOWNING, no Canadá. Tais trabalhos, apresentados no Simpósio Internacional sobre Novas Perspectivas nos Processos de Leitura e Escrita, acontecido no México em 1981, são relatados na obra organizada por FERREIRO e PALACIO (1987).

Por traduzirem, também, este amplo movimento internacional merecem registro as pesquisas de ANA TEBEROSKI, na Espanha, tanto aquelas realizadas em colaboração com FERREIRO (1985), quanto às voltadas para a dimensão pedagógico-metodológica do ensinar a ler e a escrever, TEBEROSKI (1988; 1994).

De grande importância são, ainda, o trabalho de J. JOLIBERT(1994-a; 1994-b), sobre a formação de crianças leitoras e produtoras de textos e os estudos de EVELINE CHARMEUX(1994) sobre a questão do fracasso escolar e a sua relação com o domínio da leitura, ambos realizados na França.

No campo da historiografia da alfabetização, e suas relações com os fatores sócio-culturais, devem ser lembrados os trabalhos de HARVEY J. GRAFF(1994), nos Estados Unidos, e os de ANTONIO VIÑAO FRAGO(1993), na Espanha.

Tais estudos e pesquisas em âmbito internacional refletiram, como era de se esperar, nas produções científicas voltadas para a leitura e a alfabetização, no Brasil.

O trabalho desenvolvido por SOARES(1991) apresenta um amplo inventário dessas produções, no período de 1954 a 1986. Dirigindo a sua pesquisa para o que denominou de "**conhecimento em construção**", Soares examinou um total de 109 artigos publicados em 21 periódicos brasileiros da área de Educação, naquele

período, e um total de 75 trabalhos acadêmicos, entre teses e dissertações, abrangendo o período de 1961 a 1986. O marco de início do referido levantamento refere-se ao ano no qual a autora pôde identificar o primeiro trabalho da categoria pesquisada.

A TABELA 1, apresentada a seguir, mostra a distribuição quantitativa desses trabalhos, por década, confirmando as nossas afirmativas iniciais relativas ao aumento quantitativo e qualitativo dos mesmos a partir da década de 70 e, de modo especial, a partir dos anos 80.

TABELA 1 -

ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO 1954-1986

DÉCADA	54-59	60-69	70-79	80-86	TOTAL
	-----	-----	-----	-----	-----
TEXTOS	n° %	n° %	n° %	n° %	n° %
Artigo	9 8	8 7	14 12	78 73	109 100
Dissert.	- -	- -	20 30	47 70	67 100
Tese Dout.	- -	3 50	- -	3 50	6 100
Tese L.doc.	- -	- -	1 100	- -	1 100
Tese Cát.	- -	1 100	- -	- -	1 100
TOTAL	9 5	12 6	35 19	128 70	184 100

Fonte: SOARES(1991,13)

A pesquisa de SOARES (op. cit.) buscou identificar, também, a temática priorizada nesses trabalhos científicos, nos diferentes momentos históricos analisados.

A TABELA 2, a seguir, permite perceber uma progressiva ampliação de enfoques e perspectivas sob os quais o fenômeno alfabetização é estudado,

demonstrando tanto o avanço do conhecimento, nesse campo, quanto a sua apropriação por ciências que anteriormente não se haviam por ele interessado.

TABELA 2

OS TEMAS NA PRODUÇÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL, POR DÉCADA -1954-1986

DÉCADA	54-59		60-69		70-79		80-86		TOTAL	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
Proposta did.	1	3	-	-	3	9	28	88	32	100
Prontidão	3	11	4	16	6	23	13	50	26	100
Dific. Aprend.	2	12	2	12	6	35	7	41	17	100
Concep.deAlf.	-	-	-	-	1	8	16	92	17	100
Método	3	19	3	19	5	31	5	31	16	100
Determ.result.	-	-	1	7	4	29	9	64	14	100
Caract. alfab.	-	-	-	-	2	18	9	82	11	100
Sist. Fon./ort.	-	-	-	-	3	31	7	70	10	100
Cartilhas	-	-	-	-	1	11	8	89	9	100
Avaliação	-	-	1	12	1	12	6	76	8	100
Form. alfab.	-	-	-	-	2	25	6	75	8	100
L.oral/ escrita	-	-	-	-	-	-	6	100	6	100
Conceit. l.esc.	-	-	-	-	-	-	6	100	6	100
L.forma/ curs.	-	-	1	33	1	33	1	33	3	100
Lit. p/ alfab.	-	-	-	-	-	-	1	100	1	100
TOTAL	9	5	12	6	35	19	128	70	184	100

Fonte: SOARES (1990,32)

Os dados da TABELA 2 demonstram que 70% dos trabalhos analisados são produzidos na década de 80 e, ainda, que todas as categorias encontram-se ali representadas. Isso demonstra, mais uma vez, o aumento quantitativo e qualitativo desses estudos, conforme referido anteriormente.

Em relação a cada categoria em particular, SOARES (op. cit.) relata que:

a) - As categorias MÉTODO e PROPOSTA DIDÁTICA, entendidas como estudos e pesquisas voltados para o como alfabetizar, aparecem como prioridade entre as diferentes abordagens do ensino e da aprendizagem da língua escrita.

Entende-se por MÉTODO os estudos sobre paradigmas que possam demonstrar a superioridade de um determinado processo metodológico de alfabetização, dentro da conceituação clássica de métodos tradicionais centralizados em um modelo de "cartilha" como recurso instrucional.

Por PROPOSTA DIDÁTICA entende-se aqueles estudos que apresentam um novo paradigma didático, tendo em vista descrever ou analisar experiências alternativas de alfabetização.

A TABELA 2 mostra, assim, a presença da categoria MÉTODO em todas as décadas analisadas evidenciando, contudo, o seu decréscimo a partir da década de 80, contrariamente ao aumento das pesquisas relativas às PROPOSTAS ALTERNATIVAS DE ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA.

Uma provável explicação para este fato decorre da constatação de que o fracasso da escola em ensinar maciçamente a língua escrita, não foi superado apesar das inúmeras propostas de métodos, centralizados ora em procedimentos analíticos, ora em procedimentos sintéticos. Soma-se a este fato, a influência do movimento construtivista, embasado nos estudos da Psicolinguística e da Psicologia Genética, e seus questionamentos quanto às "receitas metodológicas" de alfabetização.

b) - Quanto ao tema PRONTIDÃO, segundo em frequência (TABELA 2) pode-se notar que, embora apresentando um crescimento numérico significativo

(um terço do total de textos sobre alfabetização produzidos nos anos 50 e 60), mostra um decréscimo desse percentual nas décadas de 70 e 80.

A diminuição desse interesse entre os pesquisadores decorre, provavelmente, e tal como no caso dos "métodos tradicionais de alfabetização", da divulgação das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidas principalmente por Emília Ferreiro. Estas, ao insistirem na importância da interação funcional da criança com a língua escrita, substituem o conceito tradicional de "prontidão" (centralizado em um rol de habilidades perceptivas e motoras) pelo conceito de assimilação progressiva através da interação significativa com os diferentes usos da linguagem escrita.

c) - Quanto ao tema DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, os dados da TABELA 2 mostram, também, um decréscimo em relação ao interesse pelo tema, a partir da década de 80. SOARES(op. cit.) esclarece que, nesses últimos anos, os trabalhos ligados às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita apresentam uma visão marcadamente crítica. Trazem, eles, questionamentos ligados ao próprio conceito de dificuldades de aprendizagem e buscam deslocar as causas dessas dificuldades, das condições internas do aprendiz para as condições metodológicas do próprio ensino ou para os determinantes sócio-econômicos e culturais.

d) - De forma semelhante, os trabalhos ligados ao tema DETERMINANTES DE RESULTADOS, isto é, os estudos que indicam, descrevem ou investigam fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso da criança na alfabetização, também diminuem percentualmente a partir dos anos 80.

Nesse sentido, merece destaque o fato de que, apenas a partir desta década, os fatores nível sócio-econômico e nutrição figurarem entre as possíveis condições determinantes dos resultados da alfabetização, o que permite inferir sobre as mudanças conceituais que começam a surgir a partir desta década.

e) - Diferentemente dos temas citados nos itens anteriores, os estudos relativos à CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO e à CONCEITUAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA PELA CRIANÇA são próprios das últimas décadas, de modo especial, a partir dos anos 80, conforme demonstrado na TABELA 2.

A concepção de alfabetização passa a ser um tema relevante no momento em que novas perspectivas de análise vêm questionar as concepções tradicionais.

Nesse sentido, os estudos da Psicolingüística e da Psicologia Genética permitem uma nova compreensão dos processos de descoberta das funções e da estrutura da língua escrita pela criança. Tais estudos não se encontram presentes no inventário das produções acadêmicas, realizado por SOARES(op. cit.), no período anterior às duas últimas décadas, no Brasil.

f) - Os trabalhos relacionados à CARACTERIZAÇÃO DO ALFABETIZADOR, bem como, aqueles sobre a FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR são predominantemente produzidos a partir dos anos 80 (TABELA 2).

Tais produções buscam determinar as competências deste educador a partir de observações realizadas na escola ou de aplicações de práticas alternativas de alfabetização.

Ao discutir as lacunas na formação do professor alfabetizador, alguns desses estudos, segundo depoimento de SOARES (op. cit.), insistem na necessidade de que conhecimentos de Lingüística e de Psicolingüística sejam incluídos nos programas voltados para o aperfeiçoamento deste profissional.

g) - O tema CARTILHA representa apenas 5% dos textos examinados por SOARES (op. cit.), segundo dados da TABELA 2. Esses textos têm se direcionado para a análise de aspectos lingüísticos, gráficos e metodológicos. Concentram-se nas publicações a partir da década de 80, e representam a contribuição de várias ciências

ao estudo do tema, trazendo, de modo especial, uma crítica aos materiais instrucionais de ensino da língua escrita segundo os métodos tradicionais de alfabetização.

h) - A questão da AVALIAÇÃO no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita é pouco freqüente nas produções científicas do período estudado por SOARES (op. cit.). Tais estudos, ora propõem instrumentos de medida do nível de alfabetização (testes, escalas, critérios), ora discutem problemas suscitados pelo próprio processo avaliativo.

i) - Os dois temas com menor freqüência entre as produções examinadas por SOARES (op. cit.) relacionam-se à questão do tipo de letra a ser utilizado na alfabetização: LETRA CURSIVA / LETRA DE FORMA e à LITERATURA PARA ALFABETIZANDOS.

O primeiro reflete, mais uma vez, o pensamento crítico face às metodologias tradicionais. Nestas, o ensino da escrita tende a priorizar a letra cursiva em detrimento da letra de forma, presente nos materiais gráficos do mundo moderno.

Quanto à literatura para alfabetizandos, a consciência de sua importância tem aparecido refletida mais intensamente em produções para essa população, do que em estudos sobre a ligação dessa área com o processo de alfabetização, segundo depoimentos daquela autora.

j) - As abordagens mais diretamente ligadas às questões lingüísticas são classificadas por SOARES (op. cit.) sob o tema LÍNGUA ORAL/LÍNGUA ESCRITA e SISTEMA FONOLÓGICO/SISTEMA ORTOGRÁFICO (TABELA 2).

Quanto ao primeiro, os estudos discutem as relações entre a estrutura e os usos da língua oral e a aprendizagem da língua escrita; ou ainda, a capacidade de reflexão metalingüística e suas implicações para a aprendizagem da língua escrita. Esses textos representam apenas 3% do material examinado e estão concentrados nas produções a partir da década de 80 (TABELA 2).

O tema SISTEMA FONOLÓGICO/SISTEMA ORTOGRÁFICO representa 5% do material inventariado e aparece, também, nas produções após 80.

Esses estudos encontram-se divididos entre aqueles que analisam o processo de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (relação fonema/grafema), os que focalizam o processo de construção do sistema ortográfico pela criança e, ainda, os que utilizam critérios lingüísticos para analisar criticamente os textos de orientação didática destinados ao professor alfabetizador. Segundo SOARES (1991):

"As baixas porcentagens de textos sobre os temas língua oral/língua escrita e sistema fonológico/sistema ortográfico indicam que estudos e pesquisas sobre o objeto do conhecimento, no processo de alfabetização -a língua escrita, suas relações com a língua oral- são, ainda, insuficientes, na produção acadêmica e científica, apesar de fundamental importância atribuída, atualmente, a essa questão, para a compreensão do processo de alfabetização" (p 29).

Nesse sentido, a pesquisa realizada por esta autora contribui para que se possa comprovar a necessidade e a contemporaneidade do objeto de estudo desta dissertação, incluindo-o entre as tendências que marcam as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, no Brasil, a partir das duas últimas décadas.

Os dados até aqui apresentados permitem, pois, concluir que a partir desta época amplia-se de forma considerável o interesse de diferentes pesquisadores e estudiosos brasileiros pela leitura e seu aprendizado, sob os mais diferentes enfoques.

Suas produções científicas, expressas em forma de artigos de periódicos, dissertações e teses são, também, debatidas em congressos, seminários e simpósios no Brasil e no exterior.

A análise da pauta desses encontros vêm confirmar, mais uma vez, o que vimos afirmando acerca do estado do conhecimento sobre a leitura e a própria alfabetização, nos últimos anos.

Como exemplo, pode-se citar:

- o CONGRESSO REGIONAL DO LIVRO PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE, (Associação de Leitura do Brasil, 1983) sob o patrocínio da UNESCO, realizado no Rio de Janeiro, em 1982. O mesmo teve por objetivo divulgar os resultados do Congresso Mundial do Livro, realizado em Londres, no ano anterior, e estudar formas de adequar os propósitos do documento "Para uma Sociedade que Lê - metas a serem alcançadas na década de 80" (Declaração de Londres) às realidades do Continente Americano e Caribe;
- o SEMINÁRIO SOBRE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR (Associação de Leitura do Brasil, 1983), realizado em Brasília, por iniciativa do INEP, em 1982, e cujos objetivos foram discutir e aprofundar em aspectos relevantes da aprendizagem da língua materna, focalizada sob os ângulos da alfabetização, da leitura e da redação, no sentido de apontar prioridades de pesquisa ;
- os CONGRESSOS DE LEITURA DO BRASIL- COLEs, realizados em Campinas, e que tiveram o seu início em 1978, com a preocupação de debater questões básicas sobre a democratização da leitura no país e de buscar soluções para a melhoria do ensino em diferentes contextos. Com realização anual até 1981, e com periodicidade bianual nos anos seguintes, tais congressos vêm reunindo estudiosos da leitura, do Brasil e do exterior. Seu mérito reside, de modo especial, em promover um amplo debate nacional sobre o tema, propondo novos rumos para a fruição da linguagem escrita.
- o ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE ALFABETIZAÇÃO, realizado no México , em 1987, que teve como pressuposto básico, segundo FERREIRO, (1990) a constatação de que:

"por mais bem sucedidas que sejam as campanhas de alfabetização de adultos, não há garantia de se alcançar percentagens elevadas e permanentes de alfabetização enquanto a escola primária não cumprir de maneira eficaz o seu papel de alfabetizadora. Enquanto a escola primária continuar expulsando grupos consideráveis de crianças a quem não consegue alfabetizar, continuar-se-á produzindo o analfabetismo dos adultos" (p 1).

Os participantes do referido Congresso demonstraram em seus trabalhos a incorporação das recentes descobertas da psicogênese da língua escrita. Entre os estudiosos brasileiros que apresentaram relatos de pesquisas e de coordenação de projetos de práticas alternativas em alfabetização, estavam: Telma Weisz, Lúcia Browne Rego, Eliana M. de F. Lima, Esther Pilar Grossi, Maria Celeste Koch, Madalena Freire, Marília Duran e Maria Leila Alves. Seus trabalhos tiveram como temas centrais a alfabetização no ensino público e a formação de alfabetizadores para crianças de classes populares.

A análise da temática desses encontros não difere das conclusões relatadas por SOARES(1991), ou seja: os debates sobre aspectos conceituais da alfabetização, a busca de uma compreensão mais aprofundada dos processos envolvidos no ato de ler e de escrever, o caráter interdisciplinar desses estudos e a multiplicidade de enfoques, marcada pela contribuição de várias ciências, tais como a Linguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Psicologia Genética são características das produções a partir da década de 80. Tais enfoques aparecem refletidos tanto nas produções científicas quanto na temática dos encontros de profissionais.

Por outro lado, existe entre os pesquisadores a consciência de que tais estudos são, ainda, insuficientes para explicar o processo de aquisição da língua escrita, em todas as suas dimensões e complexidade. Muitas lacunas deverão ser preenchidas por novos estudos, a fim de que se possa nortear uma prática pedagógica em bases científicas (ZILBERMAN e SILVA, 1988; FERREIRO, 1990).

Nesse sentido, os capítulos que se seguem demonstram o interesse da autora em incluir a sua contribuição neste campo vasto e multifacetado do conhecimento, conforme se procurou demonstrar.

2. O PROCESSO DE LEITURA

Este capítulo visa discutir o processo de leitura, com o objetivo de fornecer subsídios teóricos para o tema **superioridade da leitura visual silenciosa sobre a leitura vocalizada na garantia do significado.**

Apesar deste trabalho estar direcionado para a prática pedagógica do professor alfabetizador, acreditamos que não poderíamos discutir sobre essa prática, e seus efeitos na formação do leitor, sem vincularmos essa reflexão a pressupostos teóricos. Nesse sentido, buscamos, de modo especial nos estudos da Psicolinguística, as ligações entre leitura e pensamento, as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita e, ainda, a explicação dos processos internos e das estratégias utilizadas no ato de ler.

Tais estudos partem do pressuposto de que **A APRENDIZAGEM DA LEITURA DEPENDE DA COMPREENSÃO DE DOIS ASPECTOS BÁSICOS: QUE A LINGUAGEM ESCRITA É SIGNIFICATIVA E DE QUE É DIFERENTE DA LINGUAGEM FALADA.**

Nesse sentido, este capítulo se apresenta dividido em partes que abordam os aspectos acima mencionados.

2.1-LEITURA E COMPREENSÃO

Para SMITH (1989) *"A leitura não pode ser separada do pensamento. A leitura é uma atividade carregada de pensamentos...A leitura pode ser definida como um pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita."* (p 36).

As discussões acerca das relações entre o ato de ler e a atribuição de significado passam, necessariamente, pela compreensão das relações entre pensamento e linguagem .

Vários estudiosos têm pesquisado sobre essas relações. Para os nossos objetivos, buscaremos nos estudos da Psicologia Genética, realizados por PIAGET, e nas pesquisas de VYGOTSKY, dados que possam elucidar sobre a gênese da capacidade de compreensão, e da própria linguagem, a fim de analisar relações que possam atender aos nossos propósitos.

Compreendida a relação mais ampla, ou seja, entre o PENSAMENTO e a LINGUAGEM, poderemos avançar para a discussão de um aspecto específico dessa interação: AS RELAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO E A LINGUAGEM ESCRITA.

2.1.1- PENSAMENTO E LINGUAGEM

PIAGET (1980) demonstrou que a relação entre o pensamento e a linguagem se dá num movimento que pode ser caracterizado como de "dentro para fora". Isto significa que, para este estudioso, a linguagem é uma das manifestações da **função semiótica ou simbólica**, cujo aparecimento é decorrente da interiorização das experiências sensório-motoras ocorridas na infância. Essas experiências, uma vez interiorizadas, podem ser representadas através de variadas expressões simbólicas.

A linguagem situa-se, assim, como uma forma de expressão do pensamento, dentre outras. Entretanto, PIAGET (1980) não deixou de ressaltar a sua importância:

"...a linguagem desempenha papel particularmente importante pois, ao contrário dos outros instrumentos semióticos construídos pelo indivíduo, à proporção das necessidades, a linguagem já está elaborada socialmente e contém de antemão, para uso dos indivíduos que a aprendem, um conjunto de instrumentos cognitivos (relações, classificações etc) a serviço do pensamento" (p 76).

Assim, para PIAGET (1980) *"A linguagem é, portanto, condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações lógicas"* (p 92), o que quer dizer que quanto mais refinadas são as estruturas do pensamento, mais a linguagem será necessária para complementar a elaboração das mesmas.

Concluiu que a conquista da linguagem permite a evocação de situações não atuais, a libertação das fronteiras do espaço próximo e do presente, isto é, dos limites do campo perceptivo. Além disso, os objetos e acontecimentos podem ser inseridos em um quadro conceitual e racional, ou seja, em representações simultâneas de conjunto. E, por fim, a conquista da linguagem, aumentando as possibilidades de interação social, fertiliza o desenvolvimento tanto da própria linguagem, como do pensamento.

VYGOSTSKY(1989-b) demonstrou em suas pesquisas que a linguagem, sendo o sistema simbólico básico dos grupos humanos, possui um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento. Entendeu que os processos mentais superiores, tais como, a atenção voluntária, a memorização ativa e o pensamento abstrato são processos mediados por sistemas simbólicos.

Seus estudos sobre as relações entre a linguagem e o pensamento analisaram as funções da primeira a partir de duas funções básicas: -a de intercâmbio social e a de pensamento generalizado.

Para este pesquisador, é a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem gerando, com isso, a sua função básica de intercâmbio social.

Tanto na filogênese quanto na ontogênese há, inicialmente, a utilização de símbolos subjetivos para expressar estados emocionais aos outros, através de sons, gestos etc. Entretanto, como a comunicação exige o intercâmbio de signos socialmente compreensíveis, a complexidade da experiência individual necessita ser simplificada e generalizada, para que possa ser compartilhada com o grupo.

Esse fenômeno gera a segunda função da linguagem estudada por VYGOTSKY (1989-b): a **de pensamento generalizado**. Isto significa que a linguagem passa a ter uma **função conceitual** que permite a ordenação e a categorização do real, para que possa ser comunicado simbolicamente.

É essa função conceitual que torna a linguagem um instrumento do pensamento sendo, pois, no significado que se encontra a unidade entre as funções de integração social e de pensamento generalizado.

Ao utilizar-se da linguagem, o ser humano é capaz de pensar de uma forma que não seria possível se ela não existisse: a generalização e a abstração estão intimamente ligadas à linguagem. VYGOTSKY postulou, assim, para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem o percurso que vai da atividade social, intersíquica, para a atividade individual, intrapsíquica, ou seja, "de fora para dentro".

Estamos convencidos, como VYGOTSKY, do papel desempenhado pela interação social no desenvolvimento da linguagem e do próprio pensamento, interação esta abordada de forma complexa e multifacetada na obra deste autor.

De igual complexidade e amplitude, a obra de PIAGET inclui entre as suas diferentes pesquisas sobre a psicogênese das estruturas da inteligência, as relações entre a linguagem e o pensamento.

A grandeza dessas contribuições sugere, naturalmente, o confronto entre as idéias de seus autores. Entretanto, somos contrários à busca limitada de pontos antagônicos entre elas, esquecendo que tanto PIAGET, como mostra OLIVEIRA(1993), quanto VYGOTSKY (1989-b) reconheceram o valor dos estudos um do outro.

É certo que enquanto PIAGET (1961) destacou o papel das ações concretas, sensoriais-motoras, na garantia do referencial significativo do conceito veiculado pela linguagem e pelo pensamento, VYGOTSKY(1989-a) mostrou que a gênese do pensamento conceitual não seria possível sem que tivesse sido criada a sua necessidade na convivência grupal.

Na perspectiva piagetiana, o acesso à linguagem como um sistema de signos possibilita a construção de **conceitos gerais** e a inserção progressiva do pensamento individual, egocêntrico, numa **realidade objetiva e comum**. Para VYGOTSKY (1989-a) ao contrário, não é o pensamento individual que se insere na realidade social ao longo do desenvolvimento, mas é a realidade social e funcional da **palavra** que constitui a subjetividade, ou seja, o discurso interior traz a marca do discurso social.

2.1.2 - PENSAMENTO E LINGUAGEM ESCRITA

Discutidas algumas das relações mais amplas entre o pensamento e a linguagem, passamos à abordagem de um aspecto específico dessa interação: **a relação entre o pensamento e a linguagem escrita**.

Convém lembrar, inicialmente, que uma concepção de linguagem escrita, e conseqüentemente de **leitura**, reflete uma determinada concepção de **linguagem**. Isto significa que se a linguagem for considerada como um sistema fechado, fora do seu contexto social e do seu uso, provavelmente teremos uma teoria da leitura baseada em

aspectos exclusivamente lingüísticos do texto, ou seja, na sua textualidade. Se, por outro lado, a linguagem for considerada a partir do seu uso social, da interação entre os interlocutores, a teoria da leitura considerará como elementos constitutivos da própria leitura do texto, os papéis dos interlocutores, a história de leitura do leitor e as condições de produção.

Diferentes abordagens psicolingüísticas polarizam tal discussão.

Defendendo a concepção de que a leitura pressupõe uma interação dinâmica entre o leitor e o texto, GOODMAN (1987) e SMITH (1989) explicam que essas diferentes concepções orientam-se por um movimento ora de forma descendente ou "top-down", ora de forma ascendente ou "bottom-up". No primeiro caso, o processamento inicia-se na mente do leitor, que utiliza a informação textual apenas para confirmar suas hipóteses e predições sobre o texto; o leitor determina como o texto será abordado, trabalhado, interpretado; participa ativamente na busca constante do sentido.

No segundo caso, modelo "bottom-up", o processamento inicia-se no símbolo escrito, obtendo o significado a partir de palavras, sentenças, do texto em si; o leitor submete-se ao texto, como elemento passivo, receptivo.

Para o modelo "top-down", o propósito universal da leitura é o de obter significado do texto, independente dos objetivos específicos de cada ato individual de leitura, das características do material gráfico e da diversidade de sistemas lingüísticos.

Ampliando esta abordagem, o modelo interacional vai além da concepção de leitura como obtenção de significados; o que leva SOARES (1988) a afirmar que *"...o texto não preexiste à sua leitura, e leitura não é a aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constrói"* (p 26).

Na defesa desta concepção, confirma as suas palavras, citando ORLANDI *"...a leitura é produzida"* e, ainda, *"É na sua interação que os*

interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção e os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo da leitura" (p 26).

Do exposto, deve portanto ficar claro que a relação básica entre o pensamento e a linguagem escrita supõe ser a **COMPREENSÃO A BASE DA LEITURA E NÃO APENAS A SUA CONSEQÜÊNCIA**; e que nesse processo caracteriza-se o leitor como um ser dinâmico, criativo, que a partir das pistas do texto, com ele interage reconstruindo significados.

Entende-se por **COMPREENSÃO** o fator cognitivo que relaciona os aspectos relevantes do mundo às intenções, conhecimentos e expectativas que o sujeito possui em sua mente.

Todo sujeito possui, assim, uma teoria dinâmica de mundo¹ organizada em um modelo consistente e coerente, com a qual extrai significado do mundo real ou imaginário. Esta teoria apresenta-se com possibilidades construtivas e de reelaboração ao longo da vida, o que permite afirmar que o significado é garantido pelo que já sabemos, não sendo, pois, auto-evidente nos elementos externos.

A compreensão no ato de ler não foge a esse modelo geral de atribuição de significado aos estímulos externos estando, também, na dependência dessa teoria dinâmica de mundo, isto é, do **conhecimento prévio** ou das **informações não-visuais** do sujeito

Essas informações, no caso da leitura, são constituídas tanto pelas informações gerais, relativas ao **"conhecimento de mundo"**, quanto pelos conhecimentos interiorizados acerca da estrutura da língua escrita.

1) - Esta teoria tem sido denominada pelos estudiosos, de modo especial pelos psicolingüistas, de "conhecimento de mundo", "informação não-visual", "memória a longo prazo" e "conhecimento prévio".

O valor dessas informações está no fato de reduzirem, no ato de ler, a incerteza na identificação do sentido -fenômeno que será melhor estudado ao longo deste trabalho.

A importância dada às informações não-visuais na leitura, não anula o papel desempenhado pelas informações visuais, ou seja, as informações disponíveis ao cérebro através dos olhos, como por exemplo, as impressões gráficas de um texto.

Entretanto, para SMITH (1989) a leitura fluente depende da habilidade de utilizar os olhos tão pouco quanto possível.

No intuito de compreender como essas informações são organizadas, armazenadas e utilizadas pelo sujeito, apresenta-se, a seguir, dados sobre o papel da MEMÓRIA nesse processo.

2.1.3 O PAPEL DA MEMÓRIA NA LEITURA

A memória tem um papel preponderante no armazenamento das informações, em um conjunto organizado de experiências vividas pelo sujeito ao longo da vida.

O termo memória pode ser entendido de diferentes maneiras, ora como armazenamento de uma nova informação, ora como o processo de se extrair essa informação armazenada.

SMITH (1989) entende ser a memória uma função cognitiva com diferentes características de operação, tais como:

Imput: assimilação do estímulo

Capacidade: condição quantitativa de retenção

Persistência: tempo de retenção da informação

Recuperação: condição de recordação da informação

Essas características se organizam diferentemente no que este autor denomina:

MEMÓRIA SENSORIAL - ou a que ocorre no momento em que um determinado estímulo sensorial atinge o órgão receptor e é levado ao cérebro, onde acontece a "**decisão perceptiva**", por exemplo, a identificação de letras ou palavras;

MEMÓRIA DE CURTO PRAZO - ou memória funcional, que ocorre quando há a manutenção da atenção em algo imediatamente após a sua identificação, por exemplo, a retenção das informações visuais durante a leitura;

MEMÓRIA A LONGO PRAZO - ou a que ocorre pelo armazenamento ao longo da vida, das mais variadas informações e experiências do sujeito; é o nosso **conhecimento do mundo**.

Os estudos de SMITH (1989) concluem que "*quanto mais compreendemos, mais a memória cuidará de si mesma*" (p 112), ou seja, tanto no armazenamento sensorial, como na memória de curto prazo e na memória a longo prazo, a sobrecarga de informações desprovidas de significado para o sujeito, trazem prejuízos à retenção e à recuperação da informação.

Esclarecendo melhor:

a) - Na **memória sensorial**, a sobrecarga através do excesso de estímulos não aumenta a sua capacidade; ao contrário, pode gerar uma sobrecarga ao cérebro, desqualificando a assimilação. A qualidade está, assim, na competência do cérebro em utilizar o que já sabe (**informação não-visual**) para extrair sentido da **informação visual** recebida em um curto espaço de tempo. Isto explica a competência do leitor fluente em extrair significados das palavras sobre as quais os olhos passam em grande velocidade.

b) - Na **memória de curto prazo**, a importância do armazenamento reside no fato de poder reter um grupo de palavras que irá associar-se a outro, na garantia do sentido. Entretanto, isso só será possível caso o leitor não se detenha nessas letras ou palavras, por um tempo superior ao que permite essa associação.

c) - Na **memória a longo prazo** - a preocupação excessiva em ler e memorizar é um dificultador da inteligibilidade do texto e, como consequência, da própria memorização. Ao contrário, a compreensão é, nesse caso, a garantia da memorização, ampliando a sua eficiência sempre que a aquisição de novas informações estiver relacionada com o conhecimento prévio do sujeito.

Logo, os estudos de SMITH (1989) permitem concluir que o conhecimento anterior do sujeito presta uma grande colaboração na superação das limitações da memória. Qualificá-la significa, assim, desenvolver o próprio pensamento na busca constante de significado.

PIAGET e INHELDER(1980) estudando, também, a memória e a estrutura das lembranças imagens afirma que "*...o problema principal do desenvolvimento da memória é o de sua organização progressiva*" (p 70). Isto significa que os dados retidos na memória não são meras "**cópias perceptivas**". A retenção está na dependência dos esquemas de compreensão do sujeito, conforme as possibilidades de seu estágio evolutivo. Assim, a mesma situação, quando evocada mais tarde, apresenta diferenças resultantes das transformações mentais que alteraram as possibilidades de compreensão do sujeito. Neste sentido, para PIAGET, a evocação é uma reconstituição de significado.

Os estudos citados por GEMELLI e ZUNINI(1961), HILGARD e ATKINSON(1979) e DAVIDOFF(1983), além dos de PIAGET e INHELDER (1980) e SMITH(1989), dentre outros, garantem à memória um lugar de fundamental importância na capacidade de compreensão dos estímulos e experiências do sujeito.

Em relação à linguagem escrita, conforme foi mostrado, a memória tem um papel relevante, tanto no mecanismo do ato de ler, quanto na garantia do sentido da leitura. No primeiro caso, pelas suas possibilidades de retenção das informações visuais, favorecendo as suas organizações ao longo da leitura; no segundo, por permitir que as informações não-visuais se articulem àquelas, gerando o sentido do texto.

2.2 LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA

2.2.1 A ESTRUTURA DE SUPERFÍCIE E A ESTRUTURA PROFUNDA NAS LINGUAGENS ORAL E ESCRITA

Tanto a LINGUAGEM ORAL quanto a LINGUAGEM ESCRITA podem ser analisadas em seus aspectos físicos, ou em sua estrutura de superfície, quanto em seus aspectos significativos, ou em sua estrutura profunda.

A estrutura de superfície corresponde, na linguagem falada, à informação auditiva assimilada pelo receptor e, na linguagem escrita, à informação visual.

A estrutura profunda corresponde à parte da linguagem que não pode ser diretamente observada ou medida; corresponde ao significado, que não é aferido da superfície da linguagem, mas de sua estrutura semântica e pragmática.

SMITH (1989) considera esta distinção de fundamental importância na compreensão da leitura, porque:

"Não existe uma correspondência recíproca entre a estrutura aparente da linguagem e o significado. O significado está além dos meros sons e sinais impressos da linguagem, e não pode ser derivado da estrutura aparente por qualquer processo mecânico ou simples" (p 43).

Isto significa que podem ocorrer mudanças na estrutura de superfície sem que ocorra diferença no significado e que podem existir diferenças no significado que não estão representadas na estrutura de superfície.

Nesse sentido, como a linguagem falada ou escrita é compreendida?

A resposta, segundo esta concepção, não é a de que consegue-se o significado de sentenças juntando-se o significado de palavras individuais mas, ao contrário, a compreensão é conseguida quando se pode reconstruir significados via conceitos e proposições circunstanciadas.

2.2.2 DISTINÇÕES ENTRE AS LINGUAGENS ORAL E ESCRITA

Dentre as distinções entre a linguagem oral e escrita está o fato de ambas fazerem diferentes exigências aos seus receptores.

A linguagem oral caracteriza-se por sua limitação temporal exigindo, como consequência, o auxílio da memória de curto prazo. Necessita utilizar-se de indícios da situação presente a fim de garantir o significado. Ao contrário, na linguagem escrita, o leitor comanda o tempo; pode atentar para várias palavras ao mesmo tempo ou selecioná-las.

Para MARCUSCHI (1988), embora não se possa polarizar uma dicotomia absoluta entre a fala e a escrita, existem aspectos distintivos dos quais destaca:

- a fala tende a ser plurissistêmica, com fatores organizacionais verbais e não-verbais, ao passo que a escrita depende mais essencialmente do canal verbal;
- a fala envolve, geralmente, uma interação mais direta, no mesmo tempo social, em contextos comuns e imediatos, com pouca fixidez temática e maior espontaneidade; na escrita, o tempo de produção e de recepção costuma ser diferente, a fixidez temática torna-se mais evidente.

Por outro lado, a verificação da correta interpretação do sentido da mensagem também varia entre uma linguagem e outra.

Na linguagem falada, essa incerteza pode ser eliminada pelo que se pode conhecer sobre a natureza, interesses e prováveis intenções do falante. Na linguagem escrita, este recurso fica limitado às informações advindas do próprio texto (às quais se pode recorrer quantas vezes se achar necessário) e pelas articulações dessas no pensamento do leitor.

Tal como nos estudos de HARSTE e BURKE (1987), MARCUSCHI (1988) não aceita a distinção através da assertiva de que a escrita é descontextualizada e a fala contextualizada. Em ambas as modalidades os textos serão contextualmente interpretados, ou seja, os conhecimentos pragmáticos do mundo e dos usos da língua serão sempre requeridos tanto dos ouvintes como dos leitores na interpretação da linguagem.

O desconhecimento ou o desprezo das distinções entre a linguagem oral e a linguagem escrita aparece refletido no ensino da leitura, especialmente nas metodologias de alfabetização que pretendem ensinar esta última através do mecanismo de transformação do escrito no oral.

Isto significa, também, que além de desconsiderarem a distinção entre a LINGUAGEM ORAL e a LINGUAGEM ESCRITA, tais metodologias não deixam clara a distinção entre a LINGUAGEM ORAL E A LEITURA ORAL.

Ora, enquanto a primeira é marcada pela espontaneidade, na leitura em voz alta, além de levar em conta todos os mecanismos de produção sonora da fala, deve o leitor acompanhar o raciocínio exteriorizado por outra pessoa.

A complexidade deste fato passa, muitas vezes, despercebida pela escola, cujos adultos já desenvolveram habilidades lingüísticas adequadas à conciliação dos elementos fônicos e dos elementos semânticos da leitura. Porém, para o leitor

aprendiz, esta dificuldade se evidencia através da leitura silabada, truncada por pausas, vagarosa, sem ritmo e entonação.

Este problema, de fundamental importância, será discutido nas partes que se seguem, juntamente com a análise das estratégias de leitura.

2.3 PROCEDIMENTOS DE LEITURA: ARGUMENTOS A FAVOR DA LEITURA SILENCIOSA

O ato de ler está sempre ligado à tomada de decisões, seja por uma criança buscando identificar uma única letra do alfabeto, seja por um intelectual buscando desvendar o significado de um texto obscuro.

Assim, a leitura envolve comportamentos de incerteza por parte do leitor, contra os quais precisa utilizar-se de um conjunto de procedimentos tais como os que se seguem.

2.3.1 A UTILIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO PRÉVIA

No ato da leitura a informação prévia tem um papel preponderante por reduzir a incerteza pela eliminação de alternativas (GOODMAN, 1985).

Entende-se por informação prévia tanto aquelas ligadas aos dados visuais quanto aos não-visuais, já conceituados anteriormente.

Pode-se, pois, dizer que existindo determinada informação a mesma passa a ser utilizada com frequência, gerando a eliminação seletiva de alternativas através da redundância.

Na informação visual isto significa que, ao utilizar-se de tal informação armazenada, o leitor reduz a probabilidade dos receptores enganarem-se ou ignorarem algo em sua compreensão da mensagem.

Entretanto, dois aspectos dificultadores da utilização ilimitada de tais informações visuais surgem nesse processo:

- a) - a limitação para a quantidade de informação que o cérebro pode lidar a qualquer momento, seja através dos olhos ou de qualquer outra modalidade sensorial ;
- b) - o fato da leitura ser bem mais do que a identificação da informação visual.

Uma melhor compreensão desses dificultadores pode ser conseguida através do entendimento das relações entre as informações visuais e as informações não-visuais, em outras palavras, das relações entre os olhos e o cérebro no ato da leitura.

A análise dessas relações deve considerar que na compreensão do ato de ler existe, geralmente, uma supervalorização dos olhos em detrimento da atividade do cérebro.

Convém, pois, esclarecer que o cérebro determina o que e como vemos, o que significa que o cérebro amplia consideravelmente a informação sensorial (DAVIDOFF, 1983; SMITH, 1989).

Existe uma relação recíproca entre a informação visual e a não-visual, ou seja, quanto mais informações não-visuais um leitor possui menos informações visuais necessita e vice-versa.

Além disto, quanto menos informações não-visuais o leitor pode empregar mais difícil se torna a leitura.

Tais explicações podem justificar muitas das dificuldades dos leitores aprendizes independentemente de sua capacidade real de leitura; como também, as limitações dos leitores fluentes diante de textos cujos conteúdos ou estruturas lingüísticas lhe sejam desconhecidos.

Logo, ser incapaz de discenir palavras escritas com fluência e rapidez de leitura não é uma deficiência apresentada apenas pelas crianças durante o aprendizado. Leitores fluentes podem se encontrar na mesma situação, pelas mesmas razões, ou seja, por precisarem ler um material considerado difícil, por ser-lhes exigida muita atenção a cada palavra, ou por serem colocados em uma situação de ansiedade, como mostra o experimento de GROMPONE (1987).

Nesse sentido, afirma SMITH (1989):

"a insuficiência de informação não-visual pode, até mesmo, tornar a leitura impossível, pela simples mas inelutável razão de existir um limite para a quantidade de informação visual que o cérebro pode manusear a cada momento. Existe um "funil" no sistema visual, entre os olhos e o cérebro" (p 87).

Este autor, ao reforçar este seu pensamento, cita as pesquisas com o auxílio do taquistoscópio², realizadas por CATTEL e HUEY, no final do século passado e início deste, respectivamente.

Na opinião de SMITH (op. cit.) essas pesquisas pioneiras foram negligenciadas por psicólogos experimentais, por quase meio século, sendo, ainda hoje, desconhecidas no campo da educação.

Torna-se importante ressaltar que os estudos posteriores, com aparelhos mais sofisticados, não negaram as conclusões a que chegaram aqueles estudiosos.

Para os objetivos desta dissertação, torna-se de fundamental importância conhecer algumas conclusões a que chegaram tais pesquisadores, de modo especial, aquelas que permitem discutir sobre as limitações da percepção visual na leitura.

2) - O taquistoscópio é um dispositivo que apresenta informações aos olhos por períodos de tempo muito curtos, não permitindo que o leitor veja outra coisa além do estímulo por ele apresentado. Permite pesquisar a quantidade e a qualidade da informação visual armazenada, em um tempo determinado. Em sua forma mais simples, um taquistoscópio assemelha-se a um projetor de slides que joga a imagem sobre uma tela, em um tempo determinado. Nos laboratórios experimentais atuais, essas breves apresentações são controladas, com grande precisão, por computadores.

Dentre elas está a de que O OLHO NECESSITA ESTAR EXPOSTO À INFORMAÇÃO VISUAL POR UM TEMPO MUITO MENOR DO QUE EM GERAL SE PENSAVA.

Isto significa que com uma intensidade suficiente, toda a informação que o cérebro pode lidar, a partir de uma fixação visual, pode ocorrer em uma fração de tempo de aproximadamente 50 milésimos de segundo (SMITH, 1989).

Tal conclusão torna-se relevante quando se pretende argumentar contra os procedimentos de ensino da leitura através do processo lento de decodificação de cada sinal gráfico.

Esta questão será retomada na discussão final deste estudo.

Outro aspecto importante, reforçado pelos estudos através do taquistoscópio, é o de que O QUE PODE SER PERCEBIDO EM UMA ÚNICA APRESENTAÇÃO BREVE, ISTO É, EM UMA FIXAÇÃO VISUAL, DEPENDE DO MATERIAL APRESENTADO E DO CONHECIMENTO ANTERIOR DO SUJEITO.

Ao discorrer sobre essas pesquisas experimentais, SMITH (1989) destaca a que consistiu em apresentar aos sujeitos três tipos de materiais de leitura: sequência aleatória de letras; palavras não organizadas em forma de sentença; palavras organizadas em sentença. Os três materiais assemelhavam-se quanto ao número de sinais gráficos.

O resultado foi o de que os sujeitos do experimento, após a exposição a uma mesma fração de tempo, puderam relatar a retenção de quatro ou cinco letras; duas ou três palavras, num total de aproximadamente 12 letras; quatro ou cinco palavras de uma sentença curta, num total de aproximadamente 25 letras.

Convém notar que nas três situações não houve diferença quanto à quantidade de informação visual enviada ao cérebro. A diferença fundamental ocorreu

no número de alternativas com as quais o cérebro teve de lidar, ao tomar as suas decisões perceptivas. Como as letras foram distribuídas aleatoriamente, tornaram-se imprevisíveis, o que demandou uma maior quantidade de informação visual para cada decisão de identificação. O leitor, nesse caso, "**vê muito pouco**" pois está em uma condição de "**visão em túnel**", decorrente da necessidade de processar demasiada informação visual.

Esta situação diminuiu na medida em que o sujeito pôde utilizar de qualquer informação anterior, reduzindo o número de alternativas. Isto explica a situação ligada à leitura de palavras conhecidas e de sentenças significativas durante o experimento.

Outra demonstração experimental, também relatada por SMITH (1989), buscou relacionar o número de alternativas, com o tempo de reação utilizado na identificação do estímulo. Ao solicitar a identificação de letras, buscou-se fornecer informações prévias que pudessem diminuir o número de alternativas, tais como, "**encontra-se entre as primeiras letras do alfabeto**"; "**é uma vogal**" e outras. Observou-se, como era de se esperar, que o tempo de reação diminuiu consideravelmente, chegando a reduzir-se à metade.

Convém salientar que o TEMPO é um fator relevante no ato de ler. Isso porque, se a velocidade excessiva da leitura pode trazer prejuízos e distorções à compreensão, por outro lado, a lentidão nesse processo, pode bloquear ou mesmo impedir a compreensão.

A INFORMAÇÃO VISUAL NÃO PERMANECE DISPONÍVEL AO CÉREBRO POR MUITO TEMPO, APÓS TER SIDO CAPTADA PELOS OLHOS.

O estudo sobre o armazenamento sensorial realizado por SMITH (1989) estima que as informações visuais captadas através de uma fixação, permanecem

disponíveis ao cérebro por um tempo que varia de meio segundo a, sob condições ótimas, dois segundos.

Assim, entre os procedimentos de leitura construídos pelo sujeito, a conquista do ritmo ocorre através de um complexo de fenômenos ligados tanto à fisiologia da visão, quanto às condições internas de processamento da informação.

2.3.2 A MOVIMENTAÇÃO DOS OLHOS NA LEITURA SILENCIOSA

Tal como os resultados das pesquisas com o auxílio do taquistoscópio, os estudos sobre a fisiologia da visão no ato da leitura, permanecem desconhecidos da maioria dos educadores envolvidos na alfabetização.

Entre esses estudos, conhecidos desde o final do século passado, encontram-se as pesquisas do oftalmologista francês Émile Javal (publicadas na obra *La Physiologie de la Lecture et de l'Écriture*, em 1905), citadas por SINGER (1985), BARBOSA (1990) e CHARMEUX (1994)..

É pressuposto das metodologias tradicionais de alfabetização que, no ato de ler, os olhos fazem um movimento regular e linear, realizando uma varredura minuciosa do texto, seguindo a direção esquerda-direita da escrita.

Ao contrário, Javal provou, através de experimentos com espelhos situados estrategicamente, que na leitura ocorre um salto rápido, irregular, espasmódico e acurado dos olhos, de uma posição para outra.

Este movimento, denominado de "*saccade*" pelos estudiosos franceses, é um movimento com ocorrência não apenas durante a leitura. O mesmo é utilizado freqüentemente quando o sujeito busca tirar uma amostra do seu ambiente visual, para obtenção de informação.

A cada vez que o olho realiza uma pausa nesse movimento, diz-se que ocorreu uma **fixação**.

Os estudos experimentais de Javal, em 1874, como mostra SINGER(1985), descobriram que cada movimento ocular ocorre em 20 milissegundos; durando cada fixação 240 milissegundos. Concluiu-se, assim, que O OLHO QUE SALTA É FUNCIONALMENTE CEGO, ou seja, a informação é coletada entre os movimentos sacádicos, quando o olho está relativamente imóvel durante as fixações.

CHARMEUX (1994), ao estudar sobre a importância da rapidez da leitura na compreensão, mostra que embora a velocidade do deslocamento ocular seja semelhante em todas as pessoas que se utilizam deste procedimento, a velocidade da leitura é variável, por estar na dependência da capacidade de concentração intelectual, da amplitude do campo coberto em cada fixação ocular e da fineza da discriminação visual.

Essas pesquisas vieram mostrar que, conforme dissemos, a movimentação dos olhos na leitura não segue rigidamente a direção da escrita. Estes, movimentam-se saltando em diferentes pontos do texto impresso, realizando regressões, conforme a necessidade de buscar ou confirmar o sentido esperado.

SMITH (1989), ao refletir sobre a fluência da leitura afirma: "*Todos os leitores produzem regressões e, para os leitores experientes, uma regressão pode ser um movimento ocular tão produtivo, quanto um movimento sacádico é para a frente, em uma direção progressiva*" (p 99).

Ao confirmar essas afirmativas, BARBOSA (1990) cita a pesquisa de William Gray, na década de 50, sobre a movimentação dos olhos na leitura em quatorze línguas diferentes, abrangendo tanto aquelas com utilização prioritária de caracteres ideográficos, como as silábicas e alfabéticas.

A grande importância desse trabalho foi a de provar que EMBORA OS CARACTERES SEJAM VARIADOS, AS ESTRATÉGIAS BÁSICAS UTILIZADAS PELO LEITOR SÃO IDÊNTICAS.

Entretanto, como as escritas alfabéticas, diferentemente das ideográficas, permitem que, além de ler, o sujeito possa "dizer" o sistema alfabético, ler oralizando os sinais gráficos passou a ser sinônimo de competência de leitura.

Tais reflexões permitem levantar inúmeros questionamentos acerca do ensino e da aprendizagem da leitura.

Para os objetivos deste nosso estudo, tem especial importância a relação entre a intencionalidade do leitor, ou seja, o seu objetivo ao ler, e a forma e a frequência da utilização dos movimentos sacádicos.

Outra questão diz respeito à impossibilidade de ocorrência de tais movimentos durante a leitura vocalizada ou subvocalizada gerando, como consequência, grandes prejuízos à obtenção do significado.

Retomaremos tais questões em discussões posteriores, contidas neste trabalho.

2.3.3 O CONTROLE DA VELOCIDADE DA LEITURA

A eficiência da leitura implica em que o cérebro não se emaranhe em detalhes visuais do texto, para que a memória sensorial consiga armazenar dados que possam, rapidamente, agrupar-se aos seguintes, garantindo o significado.

Ao contrário, a superatenção aos detalhes da escrita, ou a tentativa em vocalizar os sinais gráficos, leva à "visão em túnel", ou seja, a uma captação fragmentada de letras ou partes da palavra, sem a possibilidade de agrupamento aos demais elementos que lhe garantiriam o sentido.

Isto não significa que a qualidade da leitura é aumentada pela velocidade progressiva das fixações oculares. SMITH (1989) trabalha com a hipótese de que existe um limite, em média de três a quatro fixações por segundo, para que a informação possa ser compreendida e armazenada.

Criticando as práticas escolares, SMITH (1989) afirma que *"o conselho dado em sala de aula para que os alunos leiam mais devagar, para que sejam cuidadosos e examinem cada palavra de perto pode, facilmente, levar a uma completa confusão"* (p 102).

Assim, se o cérebro tem boas informações não-visuais, torna-se possível uma leitura mais lenta sem a perda do significado; se faltam essas informações não-visuais (ligadas ao assunto ou à linguagem) o armazenamento é lento e a compreensão é dificultada. Este é o caso de muitos aprendizes diante das atividades escolares de leitura.

2.3.4 O PAPEL DA INTENCIONALIDADE NA LEITURA SELETIVA

De modo especial no caso de leitores fluentes, a maior ou menor velocidade da leitura e a utilização dos movimentos sacádicos encontram-se condicionadas pela intencionalidade, ou seja, pelos objetivos de cada situação específica, como por exemplo, se o leitor apenas lê à procura de um número no catálogo telefônico ou se aprecia o estilo literário de seu romancista preferido. Mas, mesmo nesses casos, os limites da velocidade, para a garantia do sentido, não podem ser desconsiderados.

A intencionalidade do leitor, bem como, as suas informações não-visuais favorecem, assim, o processo de seleção das informações visuais disponíveis.

A importância deste procedimento de leitura reside no fato do cérebro não conseguir atentar para todas as informações visuais que lhe chegam. De forma inconsciente, o leitor utiliza do comando cerebral sobre o movimento dos olhos para controlar e direcionar a busca da informação.

A ausência ou a má qualidade desse processo seletivo tende a gerar uma sobrecarga ao aparelho perceptivo e à memória de curto prazo, com prejuízos à compreensão.

As críticas feitas aos procedimentos escolares de ensino da leitura têm mostrado o desprezo à questão da intencionalidade do leitor (BETTELHEIM e ZELAN, 1984; CAGLIARI, 1989).

Diferentes materiais de leitura são apresentados aos leitores aprendizes com uniformidade de objetivo. Em outras palavras, um rótulo, uma notícia de jornal ou um texto literário costumam ser lidos com um único objetivo: a decodificação, na qual se busca, também, uniformizar o ritmo da leitura e a forma de interação do leitor com o texto.

A este problema pode-se acrescentar o fato das instruções para que as crianças leiam vocalizando ou subvocalizando o texto, individualmente ou "em coro", impedirem os movimentos sacádicos da visão, procedimento de fundamental importância na leitura fluente.

2.3.5 A FUNÇÃO ANTECIPATÓRIA NA LEITURA

Dentre as pesquisas que registraram a importância da antecipação no ato da leitura encontram-se os trabalhos de GOODMAN (1987) e os de HARSTE e BURKE (1987).

Este primeiro, ao situar a predibilidade ou a antecipação entre as estratégias básicas de leitura, explica que o leitor utiliza de todos os seus conhecimentos anteriores para antecipar aspectos lingüísticos e de significado do texto. Mostra que a velocidade da leitura silenciosa habitual demonstra que os leitores estão predizendo e selecionando enquanto lêem..

HARSTE e BURKE (1987), em importante estudo com crianças pré-escolares de diferentes culturas, concluem ser a antecipação um elemento universal da lectoescrita.

Essas crianças pré-escolares, pesquisadas por estes autores, embora não conhecessem as convenções gráficas dos sistemas de escrita de sua cultura, foram capazes de dar respostas significativas e não aleatórias aos materiais gráficos apresentados, utilizando-se do contexto para a antecipação do sentido. Concluem, assim, que a antecipação é uma transação semântica que ocorre entre os usuários da linguagem, em situações lingüísticas que lhes são familiares. Sua gênese é, portanto, social, exatamente por ser decorrente da convivência do sujeito com inúmeras situações funcionais relacionadas à linguagem escrita, no seu ambiente.

2.3.6 A IDENTIFICAÇÃO E A RECONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO

Durante a leitura, a atribuição do significado ocorre tanto quando o leitor se depara com palavras conhecidas, como quando encontra, no texto, palavras desconhecidas.

Neste sentido, os estudos de GOODMAN (1987), CAGLIARI (1989) e SMITH (1989) dentre outros, mostram que a identificação letra por letra é desnecessária e até mesmo impossível para a identificação de palavras na leitura, não deixando, assim, espaço para a decodificação pelo som.

De forma semelhante, a identificação de palavras isoladas não contribui para o sentido global do texto.

Tais estudos permitem inferir sobre a possibilidade de que o apoio na fonética envolva o leitor em tanto atraso que a memória de curto prazo fique sobrecarregada, levando à perda do sentido daquilo que se está lendo. Assim, esse

processo pode criar uma deficiência para os leitores iniciantes, cujo maior problema é desenvolver a velocidade na leitura.

Outras fontes de informação existem, além das regras fonéticas, para a descoberta de qual seria uma palavra dentro de um contexto, especialmente se a palavra está no vocabulário falado do leitor.

Resta discutir sobre como fazem os leitores diante de uma palavra desconhecida.

GOODMAN (1987) e SMITH (1989) mostram que esses, quando se deparam com uma palavra desconhecida, saltam, muitas vezes, por cima dela, uma vez que não é necessário compreender cada palavra para entender uma passagem de um texto, e o ato de parar para decifrá-la pode ser perturbador para a compreensão. Esta é uma primeira estratégia utilizada.

Uma segunda estratégia é apoiar-se no contexto para tentar inferir o significado.

Uma outra estratégia é a identificação por analogia, isto é, a busca de indícios na ortografia ou no significado de palavras conhecidas que têm com a outra alguma relação.

Além destes procedimentos, também a oralização da palavra escrita é utilizada como forma de se chegar ao sentido. Isto pode explicar a **recodificação fonológica** utilizada pelos leitores aprendizes, especialmente diante de palavras desconhecidas. Entende-se, como mostra SMITH (op. cit.), que a utilização esporádica deste procedimento não se confunde com a prática da leitura vocalizada, habitualmente ensinada pela escola, tanto para a leitura de novas palavras quanto para a de palavras desconhecidas.

As pesquisas têm mostrado, conforme vimos, que estas últimas estratégias, pelas suas exigências à percepção de detalhes, trazem prejuízos à

velocidade e à compreensão, obrigando geralmente a uma **releitura** para confirmação do sentido.

No que concerne à reconstrução do significado, a concepção interativa de leitura tem mostrado, conforme afirmado anteriormente, que ler não é apenas decifrar o sentido do texto, mas a partir do texto, ser capaz de atribuir e de reconstruir significados, ou como afirma ORLANDI (1988) "*Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas*" (p 58).

2.4 A LEITURA ORAL

2.4.1 A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO NA LEITURA ORAL

As reflexões anteriores permitem concluir sobre a complexidade da leitura em voz alta concomitante à apreensão e à reconstrução de significados. Primeiramente, porque o leitor deverá acrescentar ao movimento de levar a informação "dos olhos ao cérebro", a reversão deste processo através da articulação dos fonemas.

Por outro lado, a leitura linear acompanhando a direção da escrita (própria desta modalidade de leitura) impedirá os movimentos sacádicos e as regressões bloqueando, como consequência, tanto as possibilidades de antecipação como a compreensão do co-texto ou a intertextualidade.

Nesse sentido, as pesquisas têm mostrado que mesmo um leitor pouco rápido lê um texto de dificuldade média numa velocidade três vezes superior à fala (SMITH, 1989).

É fato de conhecimento comum a dificuldade apresentada pelas crianças, enquanto leitores aprendizes, em realizar uma leitura fluente concomitante ao entendimento do conteúdo. Ora, tal dificuldade se agrava, evidentemente, quando necessitam acrescentar nesse processo, o ajustamento da fala à leitura.

Esclarecendo sobre tal situação CAGLIARI (1989) mostra que na emissão dos sons da fala o sujeito deverá mudar a respiração, acertar o ritmo e a entonação através da montagem das sílabas, gerar uma corrente de ar, articular os órgãos do aparelho fonador a nível da laringe e da cavidade bucal, controlar a posição do véu palatino, a configuração dos lábios e a posição da mandíbula, numa média de doze ajustamentos por segundo.

Em se tratando de linguagem oral, tudo isso ocorre espontânea e naturalmente. Entretanto, na leitura oral, especialmente do leitor iniciante, a consciência da necessidade de ajustamento ao texto, tal como fora escrito, associada à necessidade de ajustar a produção sonora à pronúncia segundo o padrão socialmente valorizado, acaba por gerar inúmeros embaraços à fluência e à compreensão do texto, conforme afirmado anteriormente.

Favorecem a compreensão deste aspecto os estudos sobre consciência metalingüística realizados por GOLBERT (1988). Esta autora mostrou que a comunicação lingüística, de uma maneira geral, não exige a atenção do falante, face às suas características de espontaneidade, automatização e rapidez. Entretanto, em determinadas situações nas quais entram em ação comportamentos de controle da língua, o sujeito, rompendo a espontaneidade da fala, passa a considerar a língua como um objeto abstrato -o que caracteriza o seu caráter metalingüístico.

Pode-se, pois, concluir que para as crianças, na fase inicial da aprendizagem da leitura, a formação de unidades significativas a partir dos sons é uma atividade extremamente complexa, exatamente por não existir uma correspondência simples e direta entre unidades acústicas e unidades lingüísticas, ou, como afirma

GOLBERT (1988), "*Os sons da linguagem não existem isolados, realizam-se e modificam-se dentro da palavra*" (p 105).

Resta compreender as variáveis que condicionaram comportamentos metodológicos que, ao longo dos tempos, têm priorizando a modalidade de leitura com mediação sonora sobre a leitura silenciosa.

As partes que se seguem buscam mostrar tais variáveis na HISTÓRIA DA LEITURA e na HISTÓRIA DAS MODALIDADES DE ENSINO DA LEITURA.

2.4.2 HISTÓRIA DA LEITURA

Pretende-se sob este título examinar aspectos sociais e materiais que condicionaram, em diferentes momentos históricos, um determinado comportamento de leitor.

Isto significa que toda leitura tem sua história, ou seja, que leituras possíveis em determinadas épocas, não o foram em outras, em decorrência dos determinantes sociais. Tal constatação permitem-nos conceber, como SILVA e ZILBERMAN (1988), a leitura como um processo historicamente determinado.

Para os objetivos desta dissertação, convém considerar que associadas às variáveis sócio-históricas, o progresso das técnicas de impressão da escrita, como também a normatização das regras ortográficas, geraram, gradativamente, condições facilitadoras da leitura, o que pode ajudar a explicar a utilização em maior ou menor grau da leitura em voz alta dirigida para o outro, e da leitura vocalizada e subvocalizada na leitura individual.

Na Antigüidade, o conhecimento era transmitido basicamente através da comunicação oral, embora na Grécia e em Roma muitas pessoas dominassem as técnicas da leitura e da escrita (MARROU, 1975; FRAGO, 1993; GRAFF, 1994).

Segundo estes autores, na cultura clássica o que realmente distinguia o homem culto não eram os estudos científicos mas a cultura filosófica e a cultura oratória. Nesse sentido, em virtude dos exercícios para a conquista da arte da eloquência e da prática da leitura em voz alta, não havia fronteira entre a palavra falada e o livro.

Por outro lado, as dificuldades de impressão impossibilitavam a divulgação dos textos produzidos e criavam, para o leitor, enormes barreiras na decodificação e na compreensão dos sinais gráficos.

Dados apresentados por BARBOSA (1990) mostram que os livros primitivos utilizados pela humanidade eram feitos em rolos de papiro denominados *volumina*. Neles o texto era escrito em estreitas colunas, sem espaço em branco entre as palavras. Para ler, o leitor deveria segurar o *volumen* com as duas mãos, desenrolando-o com uma delas e enrolando-o com a outra. Desse modo, o *volumen* permitia apenas a leitura sucessiva e linear de trechos isolados da obra, dificultando a antecipação do significado e impossibilitando os movimentos sacádicos da visão.

No primeiro século d.C., o uso do pergaminho passou a substituir o papiro, como material portador de texto; o *volumen* foi ultrapassado pelo *códice* - primeira forma de livro composta por folhas dobradas, formando cadernos unidos uns aos outros.

Pode-se, pois, perceber que tais condições materiais dificultavam a utilização das estratégias de leitura fluente, amplamente empregadas, hoje, pelo leitor moderno.

Com as invasões bárbaras, desapareceram os grandes centros de formação e concentração da cultura antiga; diminuiu o número de pessoas com capacidade de ler e de escrever.

A cultura letrada passou a ser monopólio eclesiástico que se encarregou, também, da reprodução manuscrita das obras publicadas (LARROYO, 1964;

MONROE, 1968; HAUSER, 1972; ARIÈS e DUBY, 1990). BARBOSA (1990) ao comentar sobre a leitura nos mosteiros afirma que:

"Um ouvido mais atento poderia ouvir, ao entrar no scriptorium, um murmúrio constante nos lábios dos escribas. Pois era assim que normalmente se copiava um texto a ser reproduzido; o manuscrito continha uma escrita que se dirigia aos ouvidos e não aos olhos. A oralização da escrita era a forma habitual de o leitor encontrar, através do sinal gráfico, o significado da escrita" (p 99).

Segundo ainda este autor, existia também nesses mosteiros um aposento reservado à leitura, onde o leitor isolado pudesse ler o texto pronunciando as palavras. Continua BARBOSA (op. cit.) citando a obra "Confissões" de Santo Agostinho, na qual o mesmo revela o seu espanto diante da forma de leitura silenciosa de Santo Ambrósio: *"...quando ele lia seus olhos deslizavam pelas páginas e seu coração procurava um sentido, mas a voz e a língua ficavam em repouso" (p 99).*

Acreditamos que entre as possíveis explicações para o comportamento de sub-vocalização e de vocalização da leitura, nesses períodos históricos, está o fato do manuscrito apresentar poucos recursos visuais que pudessem auxiliar o leitor na velocidade da leitura e na antecipação do significado. Não havia espaço em branco entre as palavras, a ortografia não estava normatizada, escrevia-se conforme a pronúncia, não existia uma pontuação do texto, a letra gótica era de difícil visualização e a diagramação do texto era complexa, associando notas marginais ao texto de base.

Tais condições, segundo HAUSER (1972), por exigir uma leitura cuidadosa e atenta, acabava por levar o aprendiz à memorização. Assim, era prática comum que à leitura se seguisse a recitação do texto.

BAJARD (1994), ao fazer uma análise semelhante, acrescenta que a ligação entre leitura e meditação chegou a ser denominada pela palavra - *ruminatio* -, entendendo-se, assim, que a compreensão dos textos sagrados supunha um trabalho

que se iniciava pela vocalização (ou sub-vocalização), seguida da memorização a fim de que pudessem ser retomados inúmeras vezes até serem entendidos.

Paralelamente a este tipo de "vocalização ruminante", como afirma BAJARD(1994), existia a leitura em voz alta com função comunicativa. No mundo católico, o padre era o mediador entre o texto sagrado e os fiéis, numa atitude unívoca e teocrática do texto. Em outras situações sociais, de modo especial no convívio familiar, um leitor comunicava expressivamente o sentido do texto através da leitura em voz alta.

Entretanto, esta modalidade de leitura comunicativa e expressiva é compreendida como um aprimoramento do exercício da decodificação sonora.

Nesse sentido, conclui BAJARD (1994) que a concepção de leitura assumida posteriormente pela escola traduz, exatamente, esta postura de submissão, ou seja, era preciso transformar signos escritos em signos orais, memorizar e repetir inúmeras vezes para apreender o sentido, não se permitindo aos aprendizes, nesse estágio inicial, a prática oral do texto com função social.

Registra HAUSER(1972) que até o século XVIII, os livros eram feitos artesanalmente, tomando a característica de obra de arte. Cada artesão-tipógrafo compunha esmeradamente os tipos de letra, como também as iluminuras e as xilogravuras para as ilustrações.

Um livro era, assim, um objeto para ser olhado demoradamente antes de ser lido, além de deter a primazia como portador de texto, diferentemente dos dias atuais nos quais a escrita se torna presente nos mais diferentes materiais.

Convém lembrar, também, que a partir do século XIII, intensificou-se nas universidades o ensino com a utilização do livro como instrumento de trabalho do professor. MARROU (1975) mostra que como a produção livreira era restrita, o professor passou a utilizar o recurso didático do ditado, como forma de reprodução das

idéias do autor. Este procedimento, perpetuado pela escola até os dias atuais, mais uma vez estabeleceu uma estreita ligação entre **leitura, escrita e oratória**.

Em meados do século XV, a invenção da imprensa por Gutemberg, trouxe novas melhorias às condições gráficas do texto, facilitando a sua leitura: paginação mais visual, divisão do texto em capítulos e uma maior padronização da escrita. Tais recursos ampliaram as possibilidades do leitor em utilizar-se de índices do próprio texto, como forma de aferição do significado (FRAGO, 1993; CHARMEUX, 1994).

Além disso, o aumento do número de livros, em decorrência das maiores facilidades de impressão, começou a impulsionar um comportamento mais ágil dos leitores, comportamento este que a leitura subvocalizada não conseguia garantir.

Entretanto, até o final do século XVI, a relação do leitor com o livro se restringia a livros sacros. Para HAUSER (1972), mesmo nos anos seguintes:

"A única espécie de livro que tinha um público mais largo no Século XVII e no princípio do Século XVIII era o opúsculo de edificação religiosa; os livros de imaginação seculares constituíam apenas uma pequena fração da produção livreira" (p 692).

Merece registro, também, o papel desempenhado pelo clero protestante no desenvolvimento do novo público leitor. Lutero utilizou-se intensamente da linguagem escrita para divulgar suas concepções religiosas, impulsionando, como consequência, a própria alfabetização (LARROYO, 1964; MONROE, 1968).

Além disto, no protestantismo, diferentemente do mundo católico, a interpretação do texto bíblico dependia da liberdade individual do fiel, prescindindo de uma autoridade que impusesse o sentido do texto. Iniciou-se, assim, uma concepção de leitura como um encontro individual com o texto, independente da transmissão vocal.

A divulgação das obras profanas, inclusive com um caráter diferente do livro tradicional (periódicos, almanaques...) se intensificou no século XVIII, com

grande aceitação entre a classe média, conforme mostram os estudos de HAUSER (1972). O romance tornou-se, assim, o gênero literário por excelência.

Pode-se, pois, afirmar que a partir desta época, sob a influência da revolução econômica, política e cultural no Ocidente, teve início a formação de um público leitor. As oportunidades de acesso ao livro se ampliaram em decorrência do desenvolvimento das técnicas de reprodução gráfica e da extensão do sistema escolar a uma faixa cada vez maior da população

O século XVIII marcou, assim, o avanço quantitativo e qualitativo da leitura; o surgimento do "culto ao escritor"; o aumento das bibliotecas particulares; o desenvolvimento do mercado livreiro oferecendo, além das obras de caráter moralista, histórias de viagens e romances com grande exploração sentimental.

Da leitura intensiva de poucos livros que eram, então, meditados e compartilhados passou-se à leitura extensiva de variadas obras em diferentes portadores de textos.

Esses dados permitem concluir que a explosão da informação, bem como a maior divulgação da produção escrita, impulsionadas pelo desenvolvimento das técnicas de reprodução gráfica, modificaram e ampliaram a função da escrita na sociedade contemporânea.

Chegou-se, assim, ao estágio da sociedade grafocêntrica, na qual a abundância de informação escrita, fez com o leitor lesse integralmente apenas uma pequena parcela dos textos à sua disposição.

Com isso, a leitura seletiva passou a exigir do leitor moderno um comportamento flexível, adaptável às intencionalidades diversas dos atos de leitura, praticados sistematicamente no seu cotidiano. A leitura rápida e fluente demandou o desenvolvimento de estratégias de leitura que permitissem a seleção, as predições e as inferências, num processo de transação psicolinguística, segundo explicações de GOODMAN (1987).

Conforme tivemos a intenção de mostrar, a prática da leitura silenciosa passou por um longo caminho no qual se entrelaçaram tanto condições sócio-culturais quanto condições materiais de impressão e divulgação dos textos escritos. Inicialmente condenada e temida como modelo de leitura, e entendida como de carácter superficial que conduzia o leitor à futilidade, a leitura silenciosa passou a ser permitida nas séries mais avançadas da escolaridade, para, só mais tarde, ser reconhecida como forma de leitura prioritária no comportamento do homem moderno, como mostra BAJARD (1994).

Resta questionar sobre como ocorreu a formação dos leitores nas instituições escolares, ao longo desse processo histórico.

Pôde a escola acompanhar as modificações das estratégias de leitura, ao longo dos tempos, a fim de garantir leitores capazes de responder às demandas sociais?

É o que iremos discutir na parte que se segue.

2.4.3 HISTÓRIA DAS MODALIDADES DO ENSINO DA LEITURA

A análise dos procedimentos metodológicos utilizados no ensino da leitura e da escrita deve considerar que as práticas pedagógicas se modificam no tempo, refletindo as mudanças sociais.

Por outro lado, os avanços das metodologias de alfabetização refletem as conquistas no campo do conhecimento humano, permitindo novas elaborações teóricas a respeito da língua escrita e dos processos de ensino e de aprendizagem da mesma.

Os estudos de ARAÚJO (1968), BELLENGER (1979), FERREIRO (1985) RIZZO (1986) e CHARMEUX (1994), dentre outros, permitem inferir que a

história do ensino da leitura e da escrita mostra a predominância de determinado método em diferentes períodos que podem ser assim agrupados:

a) o período que vai da Antiguidade à meados do século XVIII, marcado pelo uso exclusivo do Método Sintético ³;

b) o período compreendido entre os séculos XVIII e o início do século XX, no qual situa-se a oposição teórica ao Método Sintético, através da proposição do Método Analítico ou Global ⁴;

c) o momento atual, marcado pelo questionamento quanto a eficácia tanto do modelo sintético, quanto do analítico. Com fundamento nas pesquisas, especialmente as que marcaram as últimas décadas, busca-se responder à questão: **SERÁ PRECISO PASSAR PELA MEDIAÇÃO DA FALA PARA APRENDER A LER ?**

Tal divisão histórica não significa que os procedimentos metodológicos característicos de um determinado período não possam ser encontrados em outras épocas e, de modo especial, nas escolas dos dias de hoje.

Os efeitos dessas inadequações metodológicas face às exigências do momento histórico, será objeto de análise da parte conclusiva deste trabalho.

Assim, as reflexões que se seguem procuram explicitar a utilização da leitura vocalizada nos Métodos Sintético e Analítico, a fim de subsidiar a compreensão das críticas feitas por diferentes estudiosos às metodologias de alfabetização utilizadas pela escola.

3) - Entende-se por **MÉTODO SINTÉTICO** os procedimentos de ensino da leitura e da escrita que têm como ponto de partida o estudo das unidades da língua: letra, fonema, sílaba. Considera o processo de leitura como um esquema somatório dessas unidades em agrupamentos maiores: palavras, sentenças... Na categoria denominada Método Sintético, enquadram-se os procedimentos metodológicos conhecidos como Método Alfabético, Método Fonético e Método Silábico, quando o ponto de partida é respectivamente: a letra, o som, a sílaba.

4) - Por **MÉTODO ANALÍTICO OU GLOBAL** entende-se os procedimentos de ensino da língua escrita que partem dos elementos de significação da língua: palavra, frase, conto. As etapas propostas para a aprendizagem seguem o caminho inverso do Método Sintético: por um processo de análise a palavra é segmentada em suas unidades (sílabas, fonemas, letras).

2.4.3.1 A LEITURA VOCALIZADA NO MÉTODO SINTÉTICO

Esse modelo de ensino acompanhou toda a Antigüidade e a Idade Média, na Europa, segundo os autores referenciados no item anterior.

Em seus primórdios, o Método Sintético seguia os seguintes procedimentos: o aprendiz era levado a dominar o alfabeto, nomeando cada uma das letras, independente de seu valor sonoro. A fixação da aprendizagem era buscada através da "soletração em coro". A seguir, aprendia-se a grafia das letras, iniciando depois as "sínteses"- sílabas, palavras...desde aquelas consideradas mais simples às mais complexas.

Nesse sentido, O ATO DE LER ERA, TAMBÉM, UM EXERCÍCIO DE ARTICULAÇÃO QUE VISAVA ELIMINAR OS DEFEITOS DA LÍNGUA ORAL.

Na segunda metade do século XVIII, o Método Sintético apresentou inovações, substituindo a "soletração" pela "silabação", ou seja, partiu da sílaba como unidade básica para as sínteses formadoras das palavras (ARAÚJO, 1968).

Outra inovação no Método Sintético, citada por BARBOSA (1990), ocorreu no início do século XIX, quando M. de LAFFORE propôs, como ponto de partida, a aprendizagem dos "sons das letras" em lugar do seu nome. Sugeriu que se aprendesse primeiramente os sons das vogais e, a seguir, os das consoantes e dos encontros consonantais. Após essa fase inicial, acreditava que a criança pudesse ir oralizando os sons presentes nas palavras e conquistando a capacidade de leitura. Precisou, entretanto, organizar inúmeras regras para resolver os problemas decorrentes da ausência de correspondência biunívoca entre a cadeia sonora e a cadeia gráfica.

O Método Sintético, com enfoque fonético, ressurgiu no início do século XX, com MARIA MONTESSORI. Apesar das inovações introduzidas quanto à utilização de materiais concretos e procedimentos estimuladores da ação da criança, o ensino da leitura continuou partindo do aprendizado dos sons dos sinais gráficos da escrita (MONTESSORI, 1965).

MACHADO (1980) ao transcrever as idéias desta educadora deixa clara a contradição entre a proposta de sonorização dos sinais gráficos, numa fase denominada de "aprendizagem da escrita", e a intenção de se chegar ao modelo de leitura silenciosa, como produto final da aprendizagem. Registra, assim, o pensamento de MONTESSORI: *"A experiência nos demonstrou que a composição deve preceder a leitura lógica, como a escrita precede a leitura das palavras. E a leitura, da qual deve surgir o sentido, há de ser mental e não vocal"* (p 45).

Continua MONTESSORI:

"A leitura em voz alta implica, com efeito, no exercício de dois mecanismos da linguagem: articulado e gráfico; conseqüentemente, torna o trabalho mais complicado...As crianças que começam a ler e interpretar o pensamento devem ler mentalmente. A linguagem gráfica, sublimada no pensamento, deve ficar isolada da linguagem articulada. Ela representa a linguagem que transmite o pensamento à distância, enquanto que os sentidos e os mecanismos musculares calam: é uma linguagem espiritualizada, que relaciona entre si os habitantes da Terra" (p 45).

Pode-se, pois, afirmar que o Método Sintético insiste, fundamentalmente na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia.

Neste sentido, todos os procedimentos metodológicos a ele ligados, quer partam da letra, do fonema ou da sílaba, apresentam o aprendizado inicial da leitura e da escrita como uma questão mecânica. Trata-se da aquisição de uma técnica para o decifrado do texto, isto é, ler significa decifrar o escrito em som.

Para BETTELHEIM e ZELAN(1984), FERREIRO e TEBEROSKI (1985) e GOODMAN (1987) tal concepção metodológica fundamenta-se nos postulados da teoria psicológica associacionista; repete-se ao nível da escrita, o modelo utilizado para explicar o desenvolvimento da linguagem oral: a associação entre estímulos determinados e respostas. No caso da leitura, entre estímulos gráficos e respostas sonoras.

2.4.3.2 A BUSCA DA LEITURA SIGNIFICATIVA NO MÉTODO ANALÍTICO

A partir do século XIX e início do século XX intensificaram-se as críticas ao Método Sintético, realçando o seu carácter mecânico e alienado das funções sociais da escrita.

Segundo FERREIRO e TEBEROSKI (1985), para os defensores do Método Analítico a leitura é um ato global e ideovisual.

Como sustentação psicológica, fundamentou-se nos princípios da Psicologia da Forma ou Gestal. Com isso, pôde-se garantir que a compreensão ocorre a partir da apreensão do todo, entendido não simplesmente como uma somatória de partes, mas como uma "configuração" (*gestalt*).

Em 1936, DECROLY⁵ divulgou a sua proposta de ensino da língua escrita pelo Método Analítico. Seus postulados, comentados por LARROYO (1964) e CHARMEUX (1994), mostram a base psicológica de sua metodologia voltada para o carácter sincrético e globalizador da mente infantil, apoiando a proposta de ensino através de centros de interesse.

5) - Ovide Decroly 1871-1932, pedagogo belga, encontra-se entre os propulsores da "escola nova".

DECROLY concebeu a escrita como linguagem autônoma, que remete diretamente ao significado, sem a passagem obrigatória pelo oral.

O Método Analítico propõe como ponto de partida os elementos significativos da língua (palavras ou orações), ficando a análise de seus componentes para um momento posterior.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, se até DECROLY, o texto era visto como um objeto para ser analisado antes de ser lido, após DECROLY, a ênfase recaiu no uso da linguagem escrita, ou seja, na sua função de comunicação.

Entretanto, para FERREIRO e TEBEROSKI (1985) e CHARMEUX (1994), muito embora o Método Analítico represente um enorme avanço, quando comparado com o Método Sintético, traz, como este, suas limitações. Com essas colocações querem dizer que ambos (Sintético e Analítico), apesar de se apoiarem em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito e em diferentes teorias da aprendizagem, priorizam as estratégias perceptivas que entram em jogo no ato da leitura: auditiva, para um, visual, para outro.

Fica evidente, portanto, a crítica ao fato de ambos os métodos descuidarem do que se considera como fundamental na compreensão da aprendizagem e do ensino da leitura: a competência lingüística da criança e as suas capacidades cognoscitivas.

Este pressuposto fundamenta as propostas alternativas de ensino da linguagem escrita, denominadas "construtivistas", para as quais as pesquisas de EMÍLIA FERREIRO constituem o referencial teórico básico.

A pesquisa relatada na parte que se segue, buscou verificar se os avanços no conhecimento interdisciplinar da leitura pôde ser assimilado e revertido em prática pedagógica pelos professores alfabetizadores.

3 CONCEPÇÃO DE LEITURA NA ÓTICA DOS ALFABETIZADORES:

Analisada a questão da leitura em sua dimensão teórica, cabe discutir a concepção de linguagem escrita, na ótica dos alfabetizadores, e como tal concepção é traduzida em sua prática pedagógica.

Para tanto, foi realizada a pesquisa que se relata a seguir.

Esta investigação, voltada especialmente para a questão do ensino da leitura optou pela pesquisa através do processo de "sondagem".

No entender de CHIZZOTTI (1991), a "sondagem" caracteriza-se pela possibilidade de se obter, a partir da amostra de uma população predefinida, dados mensuráveis, a custo módico e em tempo breve.

Acreditamos que para os nossos objetivos tal procedimento se apresenta como adequado, em decorrência de possuímos evidências empíricas dos dados que buscamos observar, coletadas ao longo de mais de dez anos no trabalho de formação de recursos humanos para a educação.

A sondagem das informações predeterminadas realizou-se através da aplicação de um questionário (ANEXO 1) aos professores da 1ª Série do 1º Grau, da rede pública urbana, da cidade de Uberaba-MG.

3.1 SUJEITOS: AMOSTRA

Os sujeitos deste estudo correspondem à amostra de 50 professores da rede pública municipal e estadual.

Escolheu-se esta população tendo em vista:

a) - o seu envolvimento direto com a alfabetização, no sentido estrito do termo, ou como define SOARES (1991) "...alfabetização é aqui entendida como o processo de aquisição das habilidades básicas de leitura e de escrita" (p 15).

Reconhece-se que nos dias de hoje a pré-escola vem, também, assumindo a tarefa de ensinar a língua escrita. Entretanto, a 1ª Série tem na alfabetização explicitado o seu objetivo básico. Este objetivo aparece documentado tanto nos textos produzidos pelos órgãos públicos da área de Educação, como nas publicações científicas, encontrando-se ainda presente na expectativa das famílias dessa clientela escolar;

b) - o fato da rede pública, estadual ou municipal, atender às crianças geralmente pertencentes às camadas populares. Muitas dessas crianças, provavelmente a maioria, não têm um ambiente familiar "alfabetizador", ou seja, que permita a ampla convivência com atos de leitura e de escrita. Em conseqüência, fica para a escola, a grande responsabilidade de formar as estratégias básicas de leitura, que possam garantir o uso da linguagem escrita em situações funcionais e a possibilidade de aprimoramento dessas estratégias pelo próprio uso das mesmas.

A amostra da população pesquisada encontra-se representada na TABELA 3.

TABELA 3
 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

REDE	Profes. 1ª S*	Amostra	%
Rede Municipal	74	30	40,5
Rede Estadual	118	20	23,6
Total	192	50	26,04

* Dados relativos ao ano de 1994

Fonte: 25ª Delegacia Regional de Ensino-SEE-MG
 Secretaria Municipal de Educação-Uberaba

A seleção da amostra levou em consideração alguns dificultadores, dentre eles, o tempo necessário para um contato individual com os professores, além do trabalho de conquista da sua confiança, motivando-os a responderem ao questionário. Tal situação condicionou a busca de momentos na escola nos quais os professores pudessem estar reunidos, e ainda, a necessidade de uma limitação quantitativa da amostra, nos casos de encontros individuais com os mesmos.

Entendeu-se, também, que não se deveria buscar esta relação fora do espaço de trabalho do professor, favorecendo a contextualização das questões abordadas pelo instrumento da pesquisa. Estabeleceu-se, assim, como critério, procurar o professor em momentos de reunião, criados pelo próprio sistema escolar ou visitá-lo nas escolas, durante o período das aulas.

Como resultado obteve-se o seguinte:

- **Rede municipal:** 30 professores atenderam à solicitação do pesquisador e 4 deles não responderam ao questionário, por razões diversas.

Esses professores foram procurados quando encontravam-se reunidos para um curso de reciclagem, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG. O referido curso foi ministrado em horários variados, atendendo à disponibilidade de tempo dos professores.

Para a aplicação do questionário, escolheu-se alguns desses horários obtendo-se, como conseqüência, uma amostra aleatória.

- **Rede estadual:** 20 professores alfabetizadores, pertencentes a 7 escolas da comunidade, responderam ao questionário, individualmente, em momento autorizado pela direção da escola, durante o horário das aulas.

Este procedimento demandou um maior gasto de tempo e maiores dificuldades quanto à abertura da escola à pesquisa pretendida.

Por estas razões, este grupo representa um menor percentual da amostra: 23,6% dos professores da rede estadual da cidade.

A escolha das escolas estaduais prendeu-se ao critério de conhecimento prévio de elementos do corpo administrativo, o que pôde garantir a abertura da instituição para a "sondagem", sem prejuízos ao caráter aleatório da seleção da amostra.

A análise preliminar das respostas desse grupo registrou uma coincidência entre as respostas dos professores das escolas estaduais visitadas e as dos professores da rede municipal. Este fato invalidou, ao nosso ver, a necessidade de uma ampliação quantitativa da amostra.

Na seleção da amostra excluiu-se os professores ligados à alfabetização de adultos, limitando-se àqueles que, no momento, trabalhavam com crianças, novatas ou repetentes na série, e pertencentes a escolas situadas em diferentes pontos da cidade.

3.2 INSTRUMENTO DA SONDAGEM

Na coleta de dados foi aplicado um questionário, que se encontra como ANEXO 1 desta dissertação.

Escolheu-se este instrumento considerando a sua funcionalidade face aos objetivos propostos, ou seja, suscitar respostas por escrito da amostra representativa da população estudada, que pudessem, com economia de tempo, objetividade e clareza, confirmar ou refutar a hipótese levantada.

O questionário constou de 11 questões fechadas e 1 questão aberta. Pretendeu-se com isto analisar a coerência entre as respostas dos professores dadas às questões de "múltipla escolha" e aquela que solicitava a sua expressão dissertativa sobre o objeto da pesquisa.

Os aspectos abordados por estas questões, acompanhados de seus objetivos, encontram-se demonstrados no QUADRO 1.

QUADRO I

ABORDAGENS E OBJETIVOS DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO

ABORDAGEM	OBJETIVO
Tempo de experiência do professor em alfabetização (Questão 1)	Analisar a relação tempo de experiência / avanço científico e metodológico
Estratégias pessoais de leitura (Questões 2 e 7)	Conhecer sobre a interferência dos modelos pessoais de leitura na metodologia de ensino do professor.
Concepção de leitura (Questões 3, 6, 9)	Identificar a concepção de leitura do professor voltada para a relação leitura silenciosa ou vocalizada / construção de significados.
Estratégias de leitura dos alunos (Questões 4, 5, 8 e 10)	Levantar o modelo prioritário de leitura proposto aos alunos
Relação: Atitudes ou habilidades de leitura Procedimentos de leitura silenciosa e vocalizada (Questões 11 e 12)	Relacionar diferentes estratégias de leitura com os modelos de leitura silenciosa e o de oralização do texto.

3.3 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta parte objetiva apresentar e discutir as informações levantadas a partir da aplicação do questionário aos professores alfabetizadores da rede pública da cidade de Uberaba-MG, conforme descrição feita anteriormente.

Será apresentada, inicialmente, uma análise das respostas obtidas em cada item do questionário, correlacionando-as a seguir.

A) - TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

A primeira pergunta do questionário visou obter informações sobre a experiência profissional em alfabetização dos sujeitos da amostra.

Suas respostas são apresentadas na TABELA 4.

TABELA 4
DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO

Experiência	Nº	%
Mais de 10 anos	9	18
De 5 a 10 anos	15	30
De 1 a 5 anos	18	36
Menos de 1 ano	8	16
TOTAL	50	100

Estes dados demonstram que os professores alfabetizadores encontram-se entre aqueles que possuem de 1 a 10 anos de experiência na área. Interessante

notar que após esse primeiro decênio os professores não têm se concentrado na docência da série inicial do 1º Grau. Fato semelhante ocorre com os professores no seu primeiro ano de trabalho.

Acredita-se que, como tendência da própria progressão funcional, os professores buscam, com o passar do tempo, assumir cargos administrativos nas escolas, deixando a regência de classe, com conseqüente melhoria salarial.

A este fato pode-se, talvez, acrescentar a possibilidade de terem prioridade na escolha da classe, por apresentarem maior tempo de serviço. Sendo as séries iniciais consideradas como aquelas que trazem um maior desgaste do professor poderão, como conseqüência, não serem escolhidas por eles.

Importante registrar que na correlação dos dados buscar-se-á observar se o tempo de experiência profissional se apresenta como um fator favorável ao avanço científico e metodológico do professor alfabetizador.

B) - UTILIZAÇÃO DA LEITURA VOCALIZADA PELOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

A questão de nº 2 do questionário buscou levantar dados sobre a utilização da leitura vocalizada pelos sujeitos da amostra.

Esta informação é completada pela questão de nº 3, relativa à concepção desses professores quanto à importância da leitura vocalizada na garantia da compreensão do texto, no seu comportamento pessoal de leitor.

Esses dados aparecem sintetizados nas TABELAS 5 e 6.

TABELA 5
UTILIZAÇÃO PESSOAL DA LEITURA VOCALIZADA

LEITURA VOCALIZADA	Nº	%
SIM	4	8
ÀS VEZES	27	54
NÃO	19	38
TOTAL	50	100

TABELA 6
CONCEPÇÃO DE MELHORIA DA COMPREENSÃO DO TEXTO PELO
USO DA VOCALIZAÇÃO, NA LETURA DO PROFESSOR

Compreensão através da vocalização do texto	Nº	%
SIM	30	60
NÃO	20	40
TOTAL	50	100

As TABELAS 5 e 6 demonstram a coerência entre a concepção e a utilização da leitura vocalizada pelos professores alfabetizadores.

Aproximadamente 50% dessa população utiliza a estratégia de transformação do "escrito" no "oral", acreditando ser este procedimento favorável à compreensão do texto.

Registra-se, aqui, a possibilidade da alternativa "Às vezes" ter provocado uma dupla interpretação, quando se perguntou sobre a frequência na utilização do processo de vocalização (Cf TABELA 5). Isto quer dizer que alguns professores podem ter entendido que, com essa resposta, estavam registrando as

situações nas quais a leitura em voz alta se faz realmente necessária, e não os comportamentos que traduzem um hábito errôneo de ler.

Entretanto, para o nosso estudo, a relevância está no fato de mais da metade deles entender que este procedimento é fator facilitador da compreensão do texto.

C) - UTILIZAÇÃO DA LEITURA VOCALIZADA PELOS ALUNOS

As questões de nº4 e nº5 do questionário visaram levantar informações sobre a utilização da leitura vocalizada pelos alunos, na leitura de **palavras conhecidas e palavras desconhecidas**. Pretendeu-se, com isto, averiguar se a leitura com mediação sonora é utilizada apenas como estratégia para decodificar e/ou compreender novas palavras ou se, ao contrário, é utilizada como um **hábito de leitura**.

Os dados obtidos encontram-se nas TABELAS 7 e 8, a seguir.

TABELA 7
LEITURA VOCALIZADA DE PALAVRAS CONHECIDAS

LV* de palavras conhecidas	Nº	%
Todos	5	10
A maioria	31	62
Poucos	11	22
Raros	3	6
Nenhum	0	0
TOTAL	50	100

*Leitura Vocalizada

TABELA 8
LEITURA VOCALIZADA DE PALAVRAS DESCONHECIDAS

LV* de palavras desconhecidas	Nº	%
Todos	8	16
A maioria	38	76
Poucos	3	6
Raros	1	2
Nenhum	0	0
TOTAL	50	100

* Leitura Vocalizada

Segundo as respostas dos professores, a grande maioria dos alunos alfabetizandos utiliza a **vocalização da escrita**, tanto na leitura de palavras conhecidas quanto de palavras desconhecidas por eles. Somadas as categorias "Todos" e "A maioria" (Cf TABELAS 7 e 8) tem-se, no caso de palavras conhecidas o percentual de 72% e, no caso de palavras desconhecidas, 92%.

Isto demonstra que este modelo de leitura é utilizado não apenas como "ensaio" na descoberta de novas palavras escritas mas, também, como forma sistemática de leitura.

A concepção do professor, quanto à eficácia desse procedimento, é representada na TABELA 9 que apura as respostas à questão de nº 6 do questionário.

5734/95

TABELA 9

CONCEPÇÃO DE LEITURA VOCALIZADA COMO RECURSO FACILITADOR DA COMPREENSÃO DO TEXTO PELOS ALUNOS

Compreensão auxiliada pela vocalização	Nº	%
SIM	41	82
NÃO	9	18
TOTAL	50	100

Esses dados vêm confirmar as evidências empíricas que motivaram, de alguma forma, esta pesquisa. Demonstram, de forma significativa, a crença dos professores quanto à possibilidade de se garantir a compreensão do texto através da leitura com mediação sonora.

Tais professores, conforme registrado em nossa hipótese, mesmo vivenciando, com maior ou menor intensidade, o processo de transformação da prática pedagógica a partir dos princípios do "construtivismo", continuam presos a um modelo metodológico de ensino de leitura, inadequado para os objetivos que se propõem alcançar, ou seja, a formação do leitor.

A partir dos dados registrados na TABELA 9, torna-se interessante saber se o total de 9 respostas negativas dos professores, ou seja, 18% da amostra, refere-se ao grupo de professores com maior ou menor tempo de experiência em alfabetização. Na correlação desses dados pretendeu-se responder à questão: "a experiência profissional permitiu um avanço científico e metodológico do professor?"

Os dados apurados encontram-se na TABELA 10.

TABELA 10

**EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E CONCEPÇÃO DE LEITURA
COMPREENSIVA AUXILIADA PELA VOCALIZAÇÃO DO TEXTO**

Exp.profiss.	SIM		NÃO		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	Nº
Mais de 10 a.	8	88,8	1	11,2	9
De 5 a 10 a.	12	80	3	20	15
De 1 a 5 a.	14	77,8	4	22,2	18
Menos de 1 a.	7	87,5	1	12,5	8
Total	41		9		50

Como se pode notar pelos dados da TABELA 10, a experiência profissional em alfabetização não aparece como um fator significativo na mudança de concepção do professor. O percentual de 18% de respostas negativas sobre a relação leitura vocalizada e compreensão do texto aparece distribuído de forma relativamente equilibrada entre os quatro grupos categorizados.

Estes dados confirmam, mais uma vez, o que vimos afirmando sobre a utilização maciça de uma metodologia de leitura inspirada nos modelos do passado. Neste sentido, cabe lembrar que, conforme dissemos anteriormente (Cf Capítulo 2) os dados históricos e metodológicos sobre a leitura mostram que o modelo de transformação sistemática do "escrito" no "oral" caracteriza-se como obsoleto, inadequado para as múltiplas funções da leitura no mundo moderno e, ainda, representativo das concepções mecanicistas e associacionistas da linguagem.

D) - UTILIZAÇÃO DE "MARCADORES" DA MOVIMENTAÇÃO DOS OLHOS NA LEITURA PELOS PROFESSORES E PELOS ALUNOS

A questão de nº 7 do questionário visou obter informações sobre a utilização, pelos professores, de recursos materiais (dedo, lápis...) auxiliares da direção espacial da **leitura linear** do texto.

Ao mesmo tempo, apurou-se, na questão de nº 8, a dependência desses artificios, na leitura dos alunos.

Pretendeu-se com esta abordagem inferir sobre a relação deste procedimento -leitura com movimentação dos olhos guiada por recursos materiais- e a estratégia de leitura linear, favorecendo a leitura vocalizada.

Contrariamente, sabe-se pelas pesquisas de SMITH (1989) e outros, que o leitor fluente realiza inúmeros "saltos visuais" durante a leitura, de acordo com as suas possibilidades de antecipação e seleção. Esta estratégia não poderá acontecer se houverem marcadores da direção espacial da leitura reproduzindo a direção espacial da escrita.

Os resultados desta sondagem estão nas TABELAS 11 e 12

TABELA 11

LEITURA AUXILIADA POR MARCADORES DA MOVIMENTAÇÃO DOS OLHOS PELOS PROFESSORES

Utilização de marcadores	Nº	%
SIM	5	10
NÃO	45	90
TOTAL	50	100

TABELA 12
**UTILIZAÇÃO DE MARCADORES DA MOVIMENTAÇÃO DOS OLHOS NA
 LEITURA DOS ALUNOS**

Utilização de marcadores	Nº	%
A maioria	22	44
Alguns	26	52
Nenhum	2	4
TOTAL	50	100

Os dados da Tabela 11 demonstram que os professores, em sua maioria (90%), não se utilizam desses marcadores.

Percebe-se, com isto, uma coerência com os dados da TABELA 5, ou seja, se apenas 8% desses professores utilizam sistematicamente a leitura vocalizada, e 54% a utilizam apenas esporadicamente, pode-se inferir que a presença de marcadores deverá coincidir, prioritariamente, com a leitura nessas situações.

Pesquisas, como as de ÉMILE JAVAL e WILLIAM GRAY (Cf Capítulo 2) sobre a percepção visual na leitura, vieram questionar inteiramente a representação que se fazia do trabalho dos olhos na leitura. Por muito tempo acreditou-se que os olhos identificavam cada uma das letras, e que estas eram, então, reunidas mecanicamente, o que poderia gerar o sentido.

Contrariamente, aquelas pesquisas mostraram que não pode haver percepção visual com os olhos em movimento. A leitura processa-se através de fixações visuais seguidas de "saltos" para novas fixações.

Fica, pois, evidente, que a presença de "marcadores", limitando todo o movimento dos olhos à linearidade da escrita, dificulta, ou mesmo impede, as fixações e os "saltos" próprios da leitura com fluência, velocidade e compreensão.

Por outro lado, a TABELA 12 mostra que apenas uma pequena parte dos alunos (4%) é capaz de ler sem marcar, com algum recurso material, a direção dos movimentos dos olhos na leitura. Os demais demonstram dependência desse artifício, usado de forma sistemática (44%) ou esporadicamente (52%).

Para os objetivos desta pesquisa, interessa, particularmente, a concepção do professor e as suas crenças na eficácia de sua metodologia. A questão de nº 9 apurou este dado em relação ao uso de "marcadores" pelos alunos, o que é expresso na TABELA 13.

TABELA 13

VALORIZAÇÃO DO USO DE MARCADORES DA MOVIMENTAÇÃO DOS OLHOS, NA LEITURA DOS ALUNOS

Valorização do uso de "marcadores"	Nº	%
SIM	38	76
NÃO	12	24
TOTAL	50	100

Coerentemente com os dados da TABELA 9 ("Compreensão auxiliada pela vocalização, na leitura dos alunos") as TABELAS 12 e 13 permitem inferir que para auxiliar o mecanismo de vocalização o professor certamente estimula o uso de "marcadores".

Nossas observações da prática dos alfabetizadores têm nos mostrado, também, que muitas vezes, o professor demonstra para os alunos este modelo de leitura linear com "marcadores", tanto no quadro de giz quanto nos textos impressos.

Tais observações permitem-nos concordar com BAJARD (1994):

"Assim como ele(o professor) exige do aluno concentrado atenção ao desenrolar das palavras nos seus lábios, ele também lhe solicita que siga a concatenação das letras no texto, muitas vezes com o dedo colado no fio condutor da linha...Já que compreender a articulação de um discurso oral exige uma atenção sem trégua ao fluxo das palavras, do mesmo modo o professor considera pertinente impor ao aluno a tirania da linha, privando o olho do leitor de sua habilidade de apreender as duas dimensões da página" (p 16).

E) - O EXERCÍCIO DA LEITURA EM VOZ ALTA E SILENCIOSA NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

Buscou-se através da questão de N°10 do questionário confirmar a prioridade dada pelos professores aos modelos de leitura "em voz alta" e "silenciosa", no ensino e na avaliação da leitura dos alunos..

A TABELA 14 demonstra os dados coletados.

TABELA 14

PRIORIDADE DOS PROCESSOS DE LEITURA EM VOZ ALTA E SILENCIOSA NAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO

Processo de leitura prioritário	N°	
%		
LEITURA EM VOZ ALTA	50	100
LEITURA SILENCIOSA	0	0
TOTAL		50
100		

De grande relevância para este nosso estudo é o fato demonstrado na TABELA 14 no qual 100% DOS PROFESSORES PESQUISADOS UTILIZAM PRIORITARIAMENTE A LEITURA EM VOZ ALTA SOBRE A LEITURA SILENCIOSA, NAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO.

Isto pode significar que:

a) - o comportamento de ler em voz alta é solicitado pelo professor como forma de ensino e de avaliação da aprendizagem da leitura, corrigindo os possíveis erros de decodificação. Comentar, discutir, expressar o conteúdo do texto escrito após a sua leitura silenciosa, não são alternativas freqüentemente utilizadas para este fim. Tem-se, assim, como procedimento metodológico, ora a leitura individual subvocalizada, ora a leitura em voz alta "em coro", ou, ainda, de um aluno por vez, enquanto os demais o acompanham em silêncio - fato de conhecimento público, facilmente verificável nos depoimentos dos professores, como também, em nossas experiências pessoais dos primeiros anos de escolaridade.

Tanto no caso da leitura individual, subvocalizada ou para a classe, quanto na realizada conjuntamente, os efeitos negativos são evidentes. Isto porque, a interiorização progressiva desse procedimento acaba por gerar o tipo de leitor que, mesmo silenciosamente, continua subvocalizando mentalmente o texto.

Por outro lado, se a leitura é feita "em coro", a conquista das estratégias individuais de leitura cedem lugar ao ritmo do grupo como um todo. E, mais ainda, no comportamento de "acompanhar com os olhos" a leitura oral do outro ocorre uma imensa limitação das possibilidades de construção das estratégias de leitura silenciosa, exatamente por "forçar" a leitura linear, sem nenhum "salto visual" que possa criar antecipações do significado. Como agravante dessa situação, mesmo que o leitor aprendiz aumente, inconscientemente, a velocidade de sua leitura, corre o risco de sofrer punições ao ser chamado a "continuar em voz alta a leitura do outro" e demonstrar, segundo a ótica do professor, que "não está acompanhando a lição";

b) - os dados evidenciam que existe uma relação entre compreensão e recodificação fonológica na concepção dos professores alfabetizadores. Isto quer dizer que, eles, ler exige a colocação das palavras escritas em linguagem falada a fim

"A visão de recodificação fonológica considera a linguagem escrita como parasítica da fala e, diz, em efeito, que não podemos reconhecer o significado das palavras escritas pela sua aparência, mas que, em vez disso, devemos convertê-las na forma de linguagem falada para dar-lhes sentido a partir de seus sons" (p 335).

Além dos argumentos expostos no Capítulo 2 desta dissertação, cabe questionar caso se aceite a tese de que a compreensão na leitura é gerada pela mediação da fala, sobre a impossibilidade da leitura compreensiva de palavras homófonas; a alfabetização de crianças surdas e, ainda, a ineficácia da leitura de ideogramas (como nas culturas orientais).

Resta apurar se existe, no comportamento metodológico do professor alfabetizador uma preocupação com o significado, ou se, para ele, os passos iniciais da leitura devem ater-se ao seu mecanismo, ficando a leitura compreensiva como meta a longo prazo, ou como consequência desse período inicial.

Os dois últimos itens do questionário buscaram trazer informações complementares a estas questões.

F) - RELAÇÃO: LEITURA SILENCIOSA / LEITURA EM VOZ ALTA OU SUBVOCALIZADA E FORMAÇÃO DO LEITOR

A questão de N° 11 do questionário apresentou uma listagem de habilidades e/ou atitudes de leitura buscando apurar, a partir da ótica do professor, a sua relação com os processos de leitura silenciosa ou leitura em voz alta ou subvocalizada. Esses resultados encontram-se na TABELA 15.

TABELA 15

RELAÇÃO: LEITURA ORAL OU SUBVOCALIZADA / LEITURA
SILENCIOSA E HABILIDADES / ATITUDES DE LEITOR

HABILIDADES/ ATTITUDES	L.ORAL ou SUBVOCALIZADA		L.SILENCIOSA		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
VELOCIDADE	48	96	2	4	50	100
COMPREENSÃO	34	68	16	32	50	100
ANTECIPAÇÃO	35	70	15	30	50	100
INTERESSE	32	64	18	36	50	100
FORMAÇÃO DO LEITOR	15	30	35	70	50	100

Os dados da TABELA 15 permitem concluir:

a) quanto à estimulação da VELOCIDADE DA LEITURA a grande maioria dos professores(96%) acredita que esta habilidade poderá ser especialmente desenvolvida com a leitura oral ou subvocalizada. Ora, os estudos, tais como os citados no Capítulo 2 desta dissertação, mostram claramente que esta concepção não se sustenta cientificamente.

Do ponto de vista neurológico, sabe-se que o processo de levar o estímulo "dos olhos ao cérebro" é naturalmente mais rápido do que o de acrescentar

este processo o retorno através dos sons da fala. Nesse sentido, as pesquisas provam que mesmo um leitor mediano é capaz de ler silenciosamente em ritmo três vezes mais rápido do que o utilizado na linguagem oral. Considera-se, assim, que a "leitura normal" deve se processar em torno de 200 a 300 palavras por minuto (SMITH, 1989).

A estes dados, pode-se acrescentar, também, as conclusões dos estudos sobre o papel da memória na leitura. Para que a memória de curto prazo possa ir armazenando as informações visuais, de forma que as mesmas possam se integrar num processo facilitador da compreensão, faz-se necessário que o ritmo desta assimilação não seja demasiado lento. Isto pode explicar o fato dos leitores aprendizes se perderem no processo de "silabação", necessitando de uma "releitura" para entenderem o conteúdo do texto;

b) mais de 50% desses professores acreditam que a transformação do escrito no oral favorece tanto a **COMPREENSÃO** quanto a **ANTECIPAÇÃO** do significado.

No caso da **COMPREENSÃO**, este resultado (68%) pode ser facilmente questionado a partir das evidências sobre as dificuldades enfrentadas na leitura oral, mesmo pelo leitor fluente. Para este, também a garantia do significado necessitará estar amparada em boas condições de conhecimentos prévios, lingüísticos e "de mundo", conforme já se afirmou anteriormente. Por outro lado, entendendo a leitura como um processo de reconstrução de significados na interação dinâmica do leitor com o texto, questiona-se a possibilidade de tal complexidade ser conseguida nos passos iniciais da formação das estratégias de leitura, através da utilização sistemática da leitura vocalizada. Conseqüentemente, a **ANTECIPAÇÃO**, através da qual a fluência da leitura é altamente favorecida (Cf Capítulo 2) dificilmente conseguida pelos alfabetizandos, em sua leitura com mediação fonética, limita a linearidade do texto, como acreditam 70% dos professores;

e) ao se posicionarem sobre a formação do GOSTO PELA LEITURA, na categoria INTERESSE, também mais da metade dos professores(64%) atribuem à leitura oral ou subvocalizada o papel de facilitadora desta atitude.

Discutindo sobre aspectos afetivos dessa aprendizagem, e o desinteresse de muitas crianças pela leitura BETTELHEIM (1984) afirma:

"Estas são, freqüentemente, crianças cujas experiências iniciais e posteriores com a leitura não foram experiências em que elas foram capazes de se envolver pessoalmente. Pelo contrário, a leitura foi experienciada como um procedimento essencialmente passivo, de mero reconhecimento de letras, palavras e frases que ficavam vazias de qualquer significado mais profundo" (p 39).

Nesse sentido, ao se identificar o modelo de "fonetização da escrita" como representativo de concepções mecanicistas de leitura, conforme os dados históricos, psicológicos, lingüísticos e metodológicos apresentados anteriormente, questiona-se sobre o papel da leitura oral ou subvocalizada (tal como vem sendo trabalhada pela escola) na formação do gosto pela leitura, como creem grande parte dos professores alfabetizadores.

Nossas observações dessa realidade têm nos mostrado uma outra situação paralela, e não menos grave. Percebendo a desmotivação das crianças, muitos professores buscam criar incentivos (jogos, prêmios, ilustrações...) que possam gerar, de alguma forma, condições de ludicidade e de prazer nas crianças. Ao nosso ver, tal comportamento metodológico, que em nada altera o mecanicismo do ensino da leitura, apresenta o imenso risco de fixar, ainda mais rapidamente, o modelo de leitura como mera decodificação sonora, que não exige nenhum esforço inteligente de construção de sentido;

d) quanto à **FORMAÇÃO DE BONS LEITORES PARA A VIDA** as respostas dos professores apresentam, curiosamente, uma mudança de enfoque, ou seja, nesse caso o papel positivo desempenhado pela leitura silenciosa aparece expresso em 70% das respostas.

Acredita-se que estes professores percebem, intuitivamente que, na formação do leitor fluente para as múltiplas funções da linguagem escrita, são necessárias as estratégias de leitura silenciosa.

Ocorre, assim, ao nosso ver, uma dicotomia entre o que entendem como importante no ensino da língua escrita e o que acreditam ser necessário ao leitor adulto. Essa dicotomia é reforçada pelo entendimento de que a alfabetização deve iniciar-se por um período de aquisição do mecanismo da leitura, como um estágio preparatório ao "verdadeiro comportamento de leitor" - o que permite perceber que a concepção de leitura nas classes de alfabetização repete, nos dias de hoje, o modelo do passado (Cf Cap.2).

G) - OBJETIVOS DA LEITURA SILENCIOSA E DA LEITURA VOCALIZADA NA CONCEPÇÃO DOS ALFABETIZADORES

A questão de N°12, de caráter dissertativo, teve por objetivo apurar a coerência na concepção de leitura expressa pelos professores nas questões de "múltipla escolha" e em "questão aberta". Ao mesmo tempo, acreditou-se poder ampliar as informações coletadas, enriquecendo aquelas predefinidas pelo questionário.

Utilizou-se, para direcionar o enfoque da resposta, duas frases a serem

completadas:

"Para mim, a leitura silenciosa..." e "Para mim, a leitura vocalizada..."

A TABELA 16 apresenta uma categorização dos objetivos da leitura e a sua freqüência nas respostas dos professores.

TABELA 16
OBJETIVOS DA LEITURA VOCALIZADA E DA LEITURA SILENCIOSA,
SEGUNDO OS ALFABETIZADORES

OBJETIVOS	LV*	LS*
Mecânica da Leitura (pontuação, pronúncia, identificação)	18	0
Compreensão	7	10
Vocabulário	2	0
Memorização	5	0
Hábito de Leitura	5	4
Desinibição	1	0
Ensino da Escrita	1	0
Alfabetização	8	0
Leitura na Fase Posterior	0	5
Avaliação da Leitura	5	0

* LV Leitura Vocalizada
LS Leitura Silenciosa

Observação: Ao responderem à questão nº 12 os professores dissertaram sobre os objetivos das duas modalidades de leitura, sem restrição quanto ao número de aspectos a serem enfocados.

A análise desses dados permite concluir que:

- a) - para os alfabetizadores, a leitura vocalizada permite aos alunos a aquisição da mecânica da leitura, isto é, o reconhecimento automático dos sinais gráficos; a leitura com pontuação e boa pronúncia; a memorização das palavras escritas e a aprendizagem da escrita;

- b) - também atribuem à leitura vocalizada a função de aumentar o **vocabulário** e favorecer a **desinibição**;
- c) - na categoria **compreensão**, ambas as formas de leitura - vocalizada e silenciosa - são citadas como possuindo este objetivo;
- d) - os professores entendem que a leitura vocalizada tem por objetivo, ainda, a **alfabetização**, enquanto a leitura silenciosa é um modelo de leitura próprio de uma fase posterior;
- e) - acrescentam, também, a **função avaliativa** da leitura vocalizada, ou seja, a possibilidade de se verificar, pela sonorização do texto, "se realmente o sujeito sabe ler".

Tais respostas vêm confirmar as informações coletadas nos demais itens do questionário, o que permite afirmar que o professor alfabetizador desconhece a importância da utilização da leitura silenciosa, desde os primeiros contatos da criança com a língua escrita.

Considerando que muitos desses professores, especialmente os da rede pública municipal, têm passado freqüentemente por cursos de reciclagem, conclui-se que a discussão desse aspecto da aprendizagem da leitura têm sido omitida ou negligenciada, ou caso isso tenha ocorrido, não tem sido suficientemente convincente ao ponto de gerar transformações na prática pedagógica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das diferentes contribuições acerca da LEITURA, sobre as quais apoiamos as reflexões apresentadas nesta dissertação, e da certeza de não as termos esgotado, ficam presentes algumas conclusões a que pudemos chegar, de modo especial, ao relacionarmos tais contribuições com os dados de nossa pesquisa com os professores alfabetizadores.

Em primeiro lugar, acreditamos que a leitura tornou-se, hoje, uma ferramenta indispensável à vida em sociedade. O sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia como cidadão dependem, em grande parte, da capacidade de leitura.

Neste sentido, as diferentes funções da linguagem escrita no mundo moderno propiciam leituras multiformes, adaptadas às intencionalidades diversas; o que representa, de alguma forma, a melhor resposta encontrada pelo sujeito a uma determinada situação de leitura.

Existe, assim, um projeto atrás de cada leitura, motivado pelas mais variadas situações do cotidiano, associadas às necessidades psicológicas, sociais e culturais do sujeito.

Esses inúmeros projetos de leitura exigem, basicamente, uma capacidade de orientação no universo da leitura e da escrita, ou seja, uma capacidade de adaptação da própria conduta aos diferentes portadores de texto, com seus códigos e sua função social.

Por outro lado, o sucesso nesses projetos exigem, também, determinadas competências lingüísticas e semióticas, sem as quais não poderá ocorrer a construção do sentido.

Assim, o que permite dizer que a leitura foi eficaz é, exatamente, a realização do projeto que a provocou.

Porisso, entendemos que a LEITURA é algo inseparável da COMPREENSÃO, princípio que sustentamos ao longo de todo este trabalho.

Além disto, estamos convencidos de que a leitura, até a aproximadamente duas décadas, não se constituiu em objeto de investigação científica da maioria dos estudiosos brasileiros.

Limitadas ao interesse dos pedagogos, a leitura, assim como a escrita, foram concebidas como uma "disciplina escolar", de natureza puramente instrumental, que exigia como pré-requisito de sua aprendizagem as habilidades motoras e as discriminações visuais e auditivas.

Nos últimos vinte anos, a leitura passou a fazer parte do domínio acadêmico, sendo amplamente pesquisada por estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, de modo especial por aqueles ligados à Psicologia e às Ciências da Linguagem.

Saindo dos círculos fechados das universidades, tais estudos vem sendo amplamente divulgados, tanto em forma de publicações, quanto em congressos e cursos de formação de professores.

Nesse contexto, temos buscado compreender em que medida as teorias construídas nos meios acadêmicos têm sido assimiladas pelos professores alfabetizadores, e quais os reflexos dessa assimilação na sua prática pedagógica.

Nossos contatos profissionais com esses educadores, há mais de dez anos, puderam nos mostrar que a distância entre a teoria e a prática pedagógica não diminuiu significativamente, muito embora houvesse aumentado a consciência da necessidade de se compreender e de se buscar formas de aplicação dos resultados dessas pesquisas, no ensino.

A pesquisa que realizamos com os professores da rede pública pôde, assim, confirmar este nosso pensamento.

Muitos dos professores que constituíram a nossa amostra têm passado por cursos de reciclagem e todos eles possuem, no nível de 2º ou de 3º graus, "formação em educação".

Entretanto, suas respostas ao questionário puderam revelar, de forma bastante clara, a confirmação de nossa hipótese, ou seja :

OS PROFESSORES, EM SUA MAIORIA, ENSINAM A LER ATRAVÉS DE PROCEDIMENTOS QUE ESTIMULAM, REFORÇAM E FIXAM COMO HÁBITO A LEITURA ATRAVÉS DA VOCALIZAÇÃO OU SUBVOCALIZAÇÃO DOS SINAIS GRÁFICOS DA ESCRITA.

A confirmação desta nossa hipótese sugere, conseqüentemente, o questionamento das razões que têm mantido a distância entre os estudos que provocaram um avanço do conhecimento sobre a leitura e a metodologia de ensino do professor, apesar da acontecida divulgação à qual nos referimos.

Embora tenhamos consciência da impossibilidade de se encontrar uma única explicação para este fato, entendemos que a divulgação dessas teorias entre os professores têm buscado, apenas, transformá-los em "usuários" da mesma.

Isto significa que a apresentação das descobertas realizadas por determinado estudioso, quer seja ele da Psicologia Genética, das Ciências da Linguagem ou de outra área do conhecimento, não tem conseguido modificar concepções tradicionais, profundamente arraigadas, ao ponto de gerar transformações profundas na prática docente.

Caso este pretense "usuário" seja o aluno dos cursos de Magistério ou de Pedagogia, e não um professor em atividade, a dificuldade de intercambiar teoria e prática, fica evidente.

Nas situações nas quais se busca "treinar" um profissional em serviço, nem sempre se permite que o mesmo possa vivenciar momentos de observação, experimentação e reflexão na sua prática educativa, analisando resultados no comportamento dos alunos, num processo de "reflexão-em-ação", fundamental à incorporação efetiva de novas informações em forma de conhecimento construído.

Assim, sentindo a necessidade de demonstrar, para a sociedade ou para o próprio sistema educacional, comportamentos pedagógicos atualizados, o professor, geralmente apoiado em frágeis bases teóricas, inseguro, e não suficientemente convencido, passa a adotar posturas metodológicas que camuflam as suas concepções tradicionais, sem, contudo, modificá-las em profundidade.

A utilização da leitura vocalizada no ensino da leitura nas classes de alfabetização, objeto deste nosso estudo, é, para nós, uma prova concreta do que acabamos de afirmar.

Isto significa que tais educadores tendem a mesclar práticas denominadas "construtivistas" com a proposta de ensino da leitura com prioridade ao

modelo mecanicista de decodificação do escrito no oral; mesmo quando a cartilha tradicional é substituída por portadores de textos com função social.

Pensamos que, neste caso, ao trazerem para a criança o componente do prazer, esses alfabetizadores correm o risco de favorecerem, ainda mais rapidamente, a fixação da leitura vocalizada como um hábito no comportamento de leitor.

Tal constatação tem nos levado a repensar o nosso próprio trabalho na formação de alfabetizadores, como também, a buscar formas alternativas que possam provocar mudanças significativas na sua prática pedagógica.

Estamos convencidos, conforme dissemos anteriormente, de que não basta "doar" uma determinada teoria aos professores mas provocar um processo de reflexão, que permita o intercâmbio entre o conhecimento acadêmico e a competência prática.

Entendemos que isto poderá ser favorecido quando, além de relatar e discutir a sua prática com os seus pares, a partir de determinados princípios ou experiências pedagógicas, puder o professor tomar consciência de suas crenças implícitas (geralmente inconscientes) que direcionam a sua ação em sala de aula.

No caso específico do ensino da leitura com mediação sonora, acreditamos que uma análise histórica da necessidade da leitura vocalizada no passado, e das novas funções da leitura no mundo moderno, acompanhada de observações das estratégias pessoais de leitura, poderão facilitar, como ponto de partida, a compreensão da necessidade da mudança.

Paralelamente, algumas questões básicas deverão ser analisadas, tais como:

- a) - a diferença entre a linguagem oral e a leitura oral.

Não poderá o professor entender que a fluência da linguagem oral da criança, aos 6 ou 7 anos de idade, poderá ser naturalmente transposta para a leitura oral.

Ora, enquanto na primeira, linguagem e pensamento se interagem, e a linguagem adquire o papel de INSTRUMENTO desse pensamento; na leitura oral a linguagem torna-se, também, OBJETO do pensamento. Nesse caso, entram em ação comportamentos de controle da língua, de caráter metalingüístico; comportamentos nos quais o sujeito deve considerar a língua como um objeto abstrato.

Assim, o leitor-aprendiz, ao se preocupar com a pronúncia, ritmo e entonação, além da avaliação do modelo de sua leitura oral segundo os padrões do dialeto de prestígio, não pode ser capaz de garantir, concomitantemente, o significado.

A evidente inadequação desta metodologia de ensino apoia-se, assim, na impossibilidade da criança realizar, nesse início de aprendizagem da leitura, comportamentos que ao mesmo tempo coloquem a linguagem como instrumento e objeto do pensamento;

b) - se não há possibilidade de haver leitura real sem compreensão, ou sem um "projeto de leitura", qual o papel desempenhado pela leitura oral?

Na vida, em situações esporádicas, investimos em projetos de leitura oral atendendo a necessidades de coletivização do escrito, por nosso interesse ou pelo interesse do outro, que não dispõe do texto ou não pode lê-lo.

Trata-se, portanto, de uma comunicação de um texto através da leitura e, como tal, deverá traduzir os sentimentos de seu leitor, sejam eles de indagação, depreciação ou de entusiasmo.

Nesse sentido, ter um projeto de leitura oral e poder realizá-lo só tem sentido para aquele que já sabe ler.

Entendemos, assim, que a leitura em voz alta deverá ser concebida como uma habilidade que se apoia na leitura, mas é exterior a ela, e que deve ser objeto de um aprendizado específico, posterior ao da leitura, no seu verdadeiro sentido.

Tal proposta não invalida a criação, mesmo nas séries iniciais, de situações de leitura oral, motivadas e significativas, como quando, por exemplo, alguém lê para o grupo um texto literário por ele criado ou uma informação importante trazida de casa. Essas situações de ensino não se confundem com o processo de "silabação" do aprender a ler, defendido pela escola tradicional;

c) - se o ato de ler é indissociável da compreensão, e se a escola adota como prioridade no ensino da leitura, o modelo da vocalização do texto, podemos afirmar que a criança não lê, exatamente porque não pode fazê-lo.

Em outras palavras, o que ocorre na maioria dessas situações nas classes de alfabetização, **NÃO SE TRATA DE LEITURA NO SEU VERDADEIRO SENTIDO, MAS DE MERA DECODIFICAÇÃO VOCALIZADA.**

A partir desses argumentos, entendemos que merecem fazer parte da formação dos alfabetizadores, uma discussão sobre as possíveis conseqüências da aprendizagem da leitura pelo modelo de vocalização do texto.

Acreditamos poder apontar, dentre outras, as seguintes:

DO PONTO DE VISTA METODOLÓGICO, A UTILIZAÇÃO DA LEITURA VOCALIZADA FAZ COM QUE A CRIANÇA LEIA POUCO E CONVIVA COM TEXTOS LINGÜISTICAMENTE POBRES.

Isto porque, a leitura vocalizada é lenta, o que se agrava quando o mesmo texto é lido muitas vezes, com o objetivo de gerar a fixação daquela aprendizagem, no entender do professor.

Além disto, e no intuito de facilitar a leitura das crianças, o professor seleciona cuidadosamente os textos, buscando aqueles que considera "mais simples".

Nesse sentido, entendemos que atrás da concepção de "simples" está, exatamente, a pobreza lingüística encontrada facilmente nos textos das cartilhas tradicionais.

Não se pode, pois, confundir "simples" com "fácil", que em relação à leitura significa o familiar, o que está presente no mundo, o que tem significado para o sujeito, e não as unidades da escrita desprovidas de sentido ou os materiais de leitura com evidente distância dos interesses de seus leitores.

QUANTO AO ENSINO DA ESCRITA, A LEITURA VOCALIZADA TANTO PREJUDICA A PRODUÇÃO DE TEXTOS QUANTO A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA.

A leitura vocalizada nas classes de alfabetização é exercitada, geralmente, a partir de textos que foram didaticamente elaborados para "ensinar a ler" e não naqueles feitos "para ler", no sentido funcional e significativo.

Os reflexos da interiorização sistemática desse modelo de produção escrita aparece, como era de se esperar, nos textos construídos pela criança, cuja

carência de elementos de coerência e de coesão tende a permanecer nas suas futuras expressões em linguagem escrita.

Além desta consequência, convém destacar, os efeitos da leitura vocalizada na aprendizagem da ortografia.

Lembramos, primeiramente, que o leitor fluente, no seu movimento veloz e seletivo, utiliza-se de indícios da própria escrita para confirmar as suas hipóteses sobre o sentido do texto. Dentre esses indícios estão as marcas ortográficas.

Decorrem daí que: a) - se a escola seleciona textos de leitura considerados adequados à fase inicial desta aprendizagem, serão, provavelmente, aqueles sem distinções ortográficas significativas, não chamando, pois, a atenção da criança para este fato; b) - se a leitura se dá de forma oralizada, a distinção ortográfica, como, por exemplo, no caso de palavras homófonas, não fará nenhuma diferença no resultado fonético da leitura, sendo, pois, desconsiderada por este tipo de leitor.

Podemos concluir, assim, que a oralização na leitura pode levar a uma "cegueira ortográfica", condicionando futuros comportamentos de negligência com este aspecto da língua, facilmente encontráveis em estudantes de estágios mais avançados.

DO PONTO DE VISTA MOTIVACIONAL, NÃO SE PODE
CONSTRUIR O GOSTO PELA LEITURA COM ATIVIDADES MONÓTONAS,
REPETITIVAS E DESPROVIDAS DE SIGNIFICADO.

Impossibilitada de realizar uma leitura compreensiva a partir da decodificação sonora, a criança passa a tratar a representação gráfica dos fonemas como elementos novos e desconhecidos, e não como sons de sua língua materna.

Não é raro, assim, a criança não compreender seqüências de palavras conhecidas ou cometer falhas e trocas que não ocorrem na sua linguagem oral.

Fica claro, para nós, que quanto mais o processo de ensino da leitura se basear na segmentação da fala, mais alto o grau de consciência metalingüística necessário e mais árduo o processo para a criança.

Percebemos que, neste caso, acaba por ocorrer uma **INVERSÃO CONCEITURAL QUANTO À DISTINÇÃO ENTRE LINGUAGEM ORAL E LEITURA ORAL**. Entendemos que embora o processo de produção de cada uma- linguagem oral e leitura oral- seja diferente, o resultado fonético deva ser semelhante.

Entretanto, ao propor o modelo de leitura vocalizada a escola acaba por entender ao contrário: que a produção da linguagem oral e da leitura oral são semelhantes, mas o resultado fonético deva ser diferente, isto é, espontâneo no primeiro caso, artificial e silabado no segundo.

Cabe acrescentar, ainda, que num país como o nosso, marcado por profundas desigualdades sociais, um grande número de crianças não têm oportunidade de usufruir de experiências significativas de leitura e de escrita em suas famílias.

Ao chegarem à escola, muitas dessas crianças, oriundas de ambientes marcados pela oralidade, podem não ter se convencido da necessidade de aprender a ler.

Assim, ao entrarem em contato com os procedimentos tradicionais de aprendizagem da leitura, vocalizando os sinais gráficos da escrita, podem não compreender "por que fazerem tanto esforço, se podem falar tudo que está escrito, se a escrita aparece como um mero substituto da fala".

Aquelas que esperavam que tal aprendizado pudesse ajudá-las a realizar seus "projetos de leitura" no seu cotidiano, frustam-se diante de inúmeras situações de análise da escrita.

Desmotivadas, passam a entender a leitura como uma atividade escolar, passando a compor a grande maioria dos brasileiros para os quais a leitura não aparece como um hábito e uma habilidade que pode proporcionar desenvolvimento e prazer.

QUANTO À FORMAÇÃO DO LEITOR, A ESCOLA NÃO TEM SE PREOCUPADO COM A CONSTRUÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA SIGNIFICATIVA NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO.

Nossas afirmativas anteriores permitem confirmar, aqui, a importância da formação do leitor, desde os contatos iniciais da criança com a língua escrita.

Entendemos que a mudança na forma de aprendizagem da leitura, aqui defendida, implica na modificação de comportamentos profundamente arraigados, tanto na escola, quanto na família. Prova evidente deste fato pode ser vista no comportamento de crianças pré-escolares, que aos quatro ou cinco anos de idade já explicitam uma dicotomia na sua produção oral: espontânea e fluente quando fazem suas narrativas; "silabada" e sem expressão quando buscam imitar um comportamento de leitor, certamente observado nos irmãos mais velhos ou nos leitores adultos com os quais convive.

Sabemos, hoje, sobre o peso desempenhado pelas experiências extra-escolares, de modo especial as familiares, na formação do interesse pela leitura. Entretanto, a nossa preocupação é exatamente com a grande maioria das crianças brasileiras, em cujos lares não se vivenciam rotineiramente atos de leitura e de escrita, de forma intensa e significativa, ao ponto de levar a uma motivação intrínseca para essas atividades.

Externamos esta preocupação ao direcionarmos o foco de nossa pesquisa para as classes de alfabetização das escolas públicas, que geralmente abrigam essa população de crianças.

Acreditamos que entre os princípios metodológicos a favor da formação de crianças leitoras, deve estar a substituição do modelo de ensino da leitura, centralizado na decodificação sonora, pelo processo de leitura silenciosa.

Entretanto, uma mudança desta natureza não se constitui em condição suficiente para a formação do leitor, mas em condição favorável à concepção de leitura como algo inseparável da compreensão.

Não basta uma proposta de construção do sentido da leitura sem a passagem obrigatória pelo oral, distanciada de textos significativos. Para tanto, é necessário que o professor entenda que a leitura é importante na escola porque é importante fora dela (FERREIRO, 1992) e, assim, possa oportunizar projetos de leitura com os mais diferentes portadores de textos, tais como se encontram nas situações funcionais do cotidiano.

Permitir que a criança levante hipóteses a partir dos indícios desses portadores; favorecer a construção do sentido através da utilização de seus conhecimentos prévios (lingüísticos e de mundo); organizar situações de discussão do conteúdo após a sua leitura silenciosa; permitir que a leitura seja essencialmente seletiva e que os olhos não se prendam à linearidade da escrita são comportamentos metodológicos que podem garantir a formação das estratégias de leitura compreensiva.

Por outro lado, insistir que a relação entre o "texto lido" e o "texto dito" não se limita a uma transposição de códigos, não significa que se pretenda formar um "leitor silencioso" e isolado das situações sociais mediadas pela leitura.

Tal como no passado, as práticas orais da leitura fazem parte da vida moderna e podem ser resgastadas pela escola. Entender o seu sentido comunicativo,

tanto no caráter formal de uma conferência ou de um discurso, quanto na espontaneidade de uma conversa sobre o conteúdo de um texto escrito, ou, ainda, na arte teatral, além de outras expressões artísticas, podem ajudar o professor a imaginar situações didáticas nas quais a coletivização do texto cria o clima motivador para a construção do interesse e da habilidade de leitura.

Esperamos que os alfabetizadores possam compreender que a criança deve LER SIGNIFICATIVAMENTE PARA APRENDER A LER E PARA APRENDER MUITAS COISAS LENDO. Esta concepção recupera o prestígio da leitura na escola desde o início da alfabetização, prestígio este ocupado, ainda em muitas escolas atuais, pela escrita mecânica, através de exercícios psicomotores com os quais se afirma estar "preparando a criança para ler e escrever".

Entendemos que as precárias condições financeiras do professor associadas, muitas vezes, à não aprendizagem da busca permanente da leitura, como condição básica da construção de conhecimento, dificultam-lhe o contato com publicações que têm questionado as práticas tradicionais de ensino da leitura e a própria leitura vocalizada.

Seus contatos com o pensamento desses estudiosos tem se dado, geralmente, através de cursos de reciclagem, onde se discutem posicionamentos teóricos e se sugerem bibliografias, acompanhadas, muitas vezes, de análises de textos desses autores. Podemos perceber, assim, o papel que os coordenadores de projetos de formação de alfabetizadores têm nesse contexto, e a importância de se buscar garantir, através de seu trabalho, um processo de "reflexão-em-ação", conforme dissemos anteriormente.

Ao longo deste trabalho pudemos reforçar a nossa concepção de que SE A ESCRITA ALFABÉTICA DECORREU, HISTORICAMENTE, DA DESCOBERTA DA POSSIBILIDADE DO REGISTRO DA FALA, A LEITURA NÃO PODE SER CONCEBIDA, NOS DIAS DE HOJE, COMO O SEU

MOVIMENTO INVERSO, OU SEJA, A FALA DA ESCRITA, tal como vem sendo, ainda, entendida pela escola.

Isto nos leva a acreditar que muito do fracasso escolar, como as consequências sociais dele decorrentes, poderão ser evitados com uma mudança metodológica, calcada numa nova concepção de leitura pelos educadores.

Outrossim, percebemos que os resultados desta pesquisa sugerem, naturalmente, uma continuidade através da aplicação sistemática e controlada dos princípios aqui defendidos, em situações concretas de ensino da leitura, a fim de que mais dados possam servir de argumentos à proposta por nós defendida.

Temos consciência das limitações de um trabalho, cujo objeto de estudo pretenda ser um tema multifacetado e de grande complexidade como é o da LEITURA.

Por esta mesma razão, entendemos que cada pesquisa pode ajudar a desvendar as inúmeras facetas deste conhecimento.

Nesse sentido, esperamos ter trazido a nossa contribuição.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

PROFESSOR,

Este questionário tem por objetivo recolher informações sobre o processo utilizado pelos alfabetizadores, na escola fundamental da cidade de Uberaba-MG, no ensino e avaliação da leitura, durante o processo de alfabetização.

Pretende-se, com esta pesquisa, obter dados concretos da realidade, a fim de fundamentar propostas metodológicas que possam enriquecê-los. Para tanto, as suas respostas às questões abaixo serão de grande valor neste estudo.

Peo cure respondê-las tomando como referência o seu trabalho pedagógico.

(NÃO HÁ NECESSIDADE DE VOCÊ IDENTIFICAR-SE)

1 - O SEU TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO É DE:

- mais de 10 anos
- de 5 anos a 10 anos
- de 1 ano a 5 anos
- menos de 1 ano

2 - AO LER, PARA VOCÊ MESMA, VOCÊ COSTUMA LER EM VOZ ALTA, ISTO É, SUBVOCALIZAR O QUE ESTÁ ESCRITO?

----SIM

----NÃO

3 - VOCÊ ACREDITA QUE A SUA COMPREENSÃO, NO MOMENTO DA LEITURA, PODE SER FACILITADA SE HOVER A TRANSFORMAÇÃO DOS SINAIS GRÁFICOS DA ESCRITA EM LEITURA ORAL?

----SIM

----NÃO

4- OS SEUS ALUNOS, QUANDO PRECISAM LER PALAVRAS JÁ CONHECIDAS, COSTUMAM SUBVOCALIZAR AS SÍLABAS DESSAS PALAVRAS?

----SIM, TODOS ELES

----SIM, A MAIORIA DELES

----SIM, POUCOS DELES

----RARAMENTE, ALGUNS DELES

---- ISSO NUNCA OCORRE

5 - AO TENTAR LER PALAVRAS DESCONHECIDAS OS SEUS ALUNOS COSTUMAM SUBVOCALIZAR AS SÍLABAS DESSAS PALAVRAS?

----SIM, TODOS ELES

----SIM, A MAIORIA DELES

----SIM, POUCOS DELES

----RARAMENTE, ALGUNS DELES

----ISSO NUNCA OCORRE

6 - VOCÊ ACREDITA QUE ESSE PROCEDIMENTO DE SUBVOCALIZAÇÃO DAS PALAVRAS ESCRITAS FAVORECE A COMPREENSÃO DO TEXTO PELAS CRIANÇAS?

----SIM

----NÃO

7 - QUANDO VOCÊ ESTÁ LENDO, PARA VOCÊ MESMA, VOCÊ UTILIZA RECURSOS MATERIAIS, TAIS COMO UM LÁPIS OU O DEDO, PARA ACOMPANHAR A DIREÇÃO DA LEITURA?

----SIM

---NÃO

8 - OS SEUS ALUNOS COSTUMAM SE UTILIZAR DESSES RECURSOS (lápiz, dedo...) PARA ACOMPANHAR A LEITURA?

----SIM, A MAIORIA DELES

----SIM, APENAS ALGUNS DELES

----NÃO, NENHUM DELES

9 - VOCÊ ACREDITA QUE ESSE PROCEDIMENTO (utilização de recursos materiais para acompanhar a leitura) PODE FACILITAR A COMPREENSÃO DO CONTEÚDO DA ESCRITA, PELOS SEUS ALUNOS?

----SIM

----NÃO

10 - PARA EXERCITAR A LEITURA DAS CRIANÇAS, NESSE ESTÁGIO DA ALFABETIZAÇÃO, VOCÊ UTILIZA MAIS INTENSAMENTE:

----A LEITURA EM VOZ ALTA, INDIVIDUALMENTE OU EM GRUPO

----A LEITURA SILENCIOSA

11 - COMPARE ESSES DOIS PROCESSOS: LEITURA ORAL E LEITURA SILENCIOSA, MARCANDO AQUELE QUE, PARA VOCÊ, ESTEJA MAIS INTENSAMENTE RELACIONADO À HABILIDADE CITADA, EM CADA ITEM ABAIXO:

11.1 MAIOR EXERCÍCIO DA VELOCIDADE DA LEITURA

-----leitura em voz alta ou subvocalizada

-----leitura silenciosa

11.2 MAIOR COMPREENSÃO DO CONTEÚDO ESCRITO

-----leitura em voz alta ou subvocalizada

-----leitura silenciosa

11.3 MAIOR POSSIBILIDADE DE ANTECIPAÇÃO DO SENTIDO GLOBAL DO TEXTO

-----leitura em voz alta ou subvocalizada

-----leitura silenciosa

11.4 MAIOR ESTIMULAÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA

-----leitura em voz alta ou subvocalizada

-----leitura silenciosa

11.5 MAIOR CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE BONS LEITORES PARA A VIDA

-----leitura em voz alta ou subvocalizada

-----leitura silenciosa

12 - COMPLETE AS AFIRMATIVAS ABAIXO, BUSCANDO JUSTIFICAR O SEU PONTO DE VISTA REFLETIDO NAS QUESTÕES QUE VOCÊ RESPONDEU ANTERIORMENTE:

12.1 PARA MIM, A LEITURA EM VOZ ALTA -----

12.2 PARA MIM, A LEITURA SILENCIOSA -----

BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, Maria Y.A. de, 1968. *Iniciação à Leitura*. Belo Horizonte, Virgília.
- ARIÈS, Phillipe, 1981. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Zahar.
- e DUBY, Georges, 1990. *História da Vida Privada*. Vol. 1. São Paulo, Schwarcz.
- ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL, 1983. **Congresso Regional do Livro para América Latina e Caribe**. Leitura: Teoria e Prática. Porto Alegre, Mercado Aberto, V. 2, nº 1, abr.
- , 1983. **Seminário sobre Aprendizagem da Língua Materna: Uma Abordagem Interdisciplinar - Documento Síntese**. Leitura: Teoria e Prática. Porto Alegre, Mercado Aberto, V. 2, nº 1, abr.
- BAJARD, Elie, 1994. *Ler e Dizer - Compreensão e Comunicação do Texto Escrito*. São Paulo, Cortez.

- BARBOSA, José J., 1989. (Coord) *Alfabetização: Catálogo da Base de Dados*. São Paulo, FDE.
- , 1990. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo, Cortez.
- BELLENGER, L., 1979. *Os Métodos de Leitura*. Rio de Janeiro, Zahar.
- BETTELHEIM, Bruno e ZELAN, Karen, 1984. *Psicanálise da Alfabetização - Um Estudo Psicanalítico do Ato de Ler e Aprender*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- BISCOLLA, Vilma M., 1991. *Construindo a Alfabetização*. São Paulo, Pioneira.
- BORGES, Teresa M.M., 1994. *A Criança em Idade Pré-escolar*. São Paulo, Ática.
- CABRAL, Leonor S., 1986. **Processos Psicolinguísticos de Leitura e a Criança**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, (63): 7-20, mar.
- CAGLIARI, Luiz C., 1985. **O Príncipe que Virou Sapo: Considerações a Respeito da Dificuldade de Aprendizagem das Crianças na Alfabetização**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (55): 50-62, nov.
- , 1989. *Alfabetização & Linguística*. Campinas, Scipione.
- CASTRO, Amélia D., 1986. *Piaget e a Pré-escola*. São Paulo, Pioneira.
- CHARMEUX, Eveline, 1994. *Aprender a Ler: Vencendo o Fracasso*. São Paulo, Cortez.
- CHIZZOTTI, Antônio, 1991. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo, Cortez.
- DAVIDOFF, Linda L., 1983. *Introdução à Psicologia*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil.
- ECO, Umberto, 1991. *Como se Faz uma Tese*. São Paulo, Perspectiva.

- FARIA, Anália R., 1989. *O Pensamento e a Linguagem da Criança segundo Piaget*. São Paulo, Ática.
- FERREIRO, Emília, 1985. *Reflexões sobre a Alfabetização*. São Paulo, Cortez.
- , 1986. *Alfabetização em Processo*. São Paulo, Cortez.
- , 1990. *Os Filhos do Analfabetismo - Proposta para a Alfabetização Escolar na América Latina*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- , 1992. *Com Todas as Letras*. São Paulo, Cortez.
- e PALACIO, Margarita G., 1987 (Org). *Os Processos de Leitura e Escrita - Novas Perspectivas*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- e TEBEROSKY, Ana, 1985. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FOUCAMBERT, Jean, 1989. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FRANCHI, Eglé P., 1989. *Pedagogia da Alfabetização - da Oralidade à Escrita*. São Paulo, Cortez.
- FRAGO, Antonio V., 1993. *Alfabetização na Sociedade e na História*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- GEMELLI, Agostinho e ZUNINI, Giorgio, 1961. *Introdução à Psicologia*. Rio de Janeiro, Livro Ibero-Americano.
- GÓES, Maria C. R. de, 1984. **Noções sobre Correspondência Som - Texto em Crianças Iniciando a Alfabetização**. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, 36, (1): 59-79, jan/mar.
- GOLBERT, Clarissa S., 1988. *A Evolução Psicolinguística e suas Implicações na Alfabetização - Teoria, Avaliação, Reflexão*. Porto Alegre, Artes Médicas.

- GOODMAN, Kenneth, 1985. Reading: **Transacional Psycholinguistic Model**. In: SINGER, H. e RUDELL, R.D. (Eds). Theoretical Models and Process of Reading. Neward, International Reading Association, 813-845.
- , 1987. **O Processo de Leitura: Considerações a Respeito das Línguas e do Desenvolvimento**. In: FERREIRO, E e PALACIO, M. G. (Org). *Os Processos de Leitura e Escrita-Novas Perspectivas*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- GRAFF, Harvey J., 1994. *Os Labirintos da Alfabetização-Reflexões sobre o Passado e o Presente da Alfabetização*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- GROMPONE, Maria A.. C. de, 1987. **Dislexia Escolar e Dislexia Experimental**. In: FERREIRO, E. e PALACIO, M.G. (Org). *Os Processos de Leitura e Escrita-Novas Perspectivas*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- HARSTE, Jerome C. e BURKE, Carolyn L., 1987. **Predibilidade: um Elemento Universal em Lectoescrita**. In: FERREIRO, E. & PALACIO, M.G. (Org). *Os Processos de Leitura Escrita- Novas Perspectivas*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- HAUSER, Arnold, 1972. *História Social da Literatura e da Arte*. Vol 2, São Paulo, Mestre Jou.
- HILGARD, Ernest R. e ATKINSON, Richard C., 1979. *Introdução à Psicologia*. São Paulo, Nacional.
- JESUS, Osvaldo Freitas de, 1993. **Novas Questões para a Alfabetização**. Educação e Filosofia, Vol. 7, nº 14, jul/dez.
- JOLIBERT, Josette, 1994-a. *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- , 1994-b. *Formando Crianças Produtoras de Textos*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- KATO, Mary, 1985. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo, Martins Fontes.

- LARROYO, Francisco, 1964. *Historia General de la Pedagogia*. Argentina, Porrua.
- LEMLE, Miriam, 1984. **O Que a Lingüística Tem a Dizer ao Alfabetizador**. In: Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. Brasília, MEC/INEP.
- MACHADO, Izaltina de L., 1980. *Educação Montessori: De um Homem Novo para um Mundo Novo*. São Paulo, Pioneira.
- MARCUSCHI, Luiz A., 1988. **Leitura e Compreensão de Texto Falado e Escrito como Ato Individual de uma Prática Social**. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E. (Org). *Leitura-Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo, Ática.
- MARROU, Henri I., 1975. *História da Educação na Antigüidade*. São Paulo, E.P.U.
- MONROE, Paul, 1968. *História da Educação*. São Paulo, Nacional.
- MONTESSORI, Maria, 1965. *Pedagogia Científica*. São Paulo, Flamboyant.
- MOSCA, Paulo F., 1983. **A Codificação Fonológica e o "Método Fonético" de Ensino de Leitura para Crianças**. Letras de Hoje. Porto Alegre, (54): 26-43, dez.
- OLIVEIRA, Marta K., 1993. *Vygotsky-Aprendizado e Desenvolvimento - Um Processo Sócio-histórico*. Campinas, Scipione.
- ORLANDI, Eni P., 1984. **As Histórias das Leituras**. Leitura: Teoria e Prática. Porto Alegre, Mercado Aberto, 3 (3).
- , 1988. **O Inteligível, o Interpretável e o Compreensível**. In: ZILBERMAN, R e SILVA, E.T. (Org). *Leitura-Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo, Ática.
- PEREIRA, Maria das G. D., 1987. **Reflexões sobre a Teoria da Leitura**. Letras e Letras, UFU-Uberlândia (3): 47-61, jun.

- PIAGET, Jean, 1961. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura.
- , 1967. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Forense.
- , 1970. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro, Forense.
- , 1971. *A Epistemologia Genética*. Petrópolis, Vozes.
- e INHELDER, Bärbel, 1980. *A Psicologia da Criança*. São Paulo, Difel.
- RIZZO, G., 1986. *Os Diversos Métodos de Ensino da Leitura e da Escrita: Um Estudo Comparativo*. Rio de Janeiro, Papelaria América Editora.
- SILVA, Dinorá F., 1982. **Bases Lingüísticas da Alfabetização**. Educação e Realidade. Porto Alegre, (2) : 65-74, set/dez.
- SILVA, Ezequiel T. da, 1987. *O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura*. São Paulo, Cortez.
- e ZILBERMAN, R., 1988. **Pedagogia da Leitura: Movimento e História**. In: ----- (Org). *Leitura-Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo, Ática.
- SINGER, Harry, 1985. **A Century of Landmarks in Reading Research**. In: SINGER, H. e Ruddel, R.B. Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, International Reading Association.
- SMITH, F., 1989. *Compreendendo a Leitura-Uma Análise Psicolingüística da Leitura e do Aprender a Ler*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- SMOLKA, Ana L., 1989. *A Criança na Fase Inicial da Escrita - A Alfabetização como Processo Discursivo*. São Paulo, Cortez.

- SOARES, Magda B., 1985. **As Muitas Facetas da Alfabetização.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (52): 19-24, fev.
- , 1986. *Linguagem e Escola-Uma Perspectiva Social*. São Paulo, Ática.
- , 1988. **As Condições Sociais da Leitura: Uma Reflexão em Contraponto.** In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E.T. (Org.). *Leitura - Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo, Ática.
- , 1991. *Alfabetização no Brasil - O Estado do Conhecimento*. Brasília, INEP/REDC.
- TEBEROSKY, Ana, 1994. *Aprendendo a Escrever-Perspectivas Psicológicas e Implicações Educacionais*. São Paulo, Ática.
- e CARDOSO, B., 1989. *Psicopedagogia del Lenguaje Escrita*. Barcelona, Ediciones IME.
- THE NEW GROLLER MULTIMEDIA ENCYCLOPEDIA, 1985. **Reading Education**, Groller Incorporation-MPC-TM, Danbury-CT.
- VYGOTSKY, Lev S, 1989-a. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes..
- , 1989-b. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Icone/Edusp.
- WEISZ, Telma, 1985. **Repensando a Prática de Alfabetização: As Idéias de Emília Ferreiro na Sala de Aula.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (52): 115-9, fev.
- WILLCOX, Isobel, 1963. *Lectura en Voz Alta para Niños de Escuela Elemental*. México, Union Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- YUNES, Eliana (Org) 1981. *A Leitura e a Formação do Leitor: Questões Culturais e Pedagógicas*. Rio de Janeiro, Antares.

ZILBERMAN, Regina. (Org), 1982. *Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto.

----- e SILVA, Ezequiel T. da, 1988. **Leitura: Por que a Interdisciplinaridade?** In:----- (Org) *Leitura-Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo, Ática.