

## LEITURA: DA ESCRITA DA FALA À FALA DA ESCRITA\*

*Teresa Maria Machado Borges\*\**

**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.

**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.

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

Nesse contexto, surgiu o nosso interesse pelos processos de ensino de aquisição da língua escrita e a origem motivadora desta pesquisa.

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

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 serviço, nas diferentes redes do ensino. 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 de conhecimento.

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

De modo especial, em relação ao ensino da língua escrita, os avanços dos

---

\* Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado "Leitura da Escrita da fala à fala da escrita - um estudo de distorções no ensino da leitura nas classes de alfabetização". Defendida em 1995 junto ao Programa de Mestrado em Educação Brasileira da UFU.

\*\* Professora na cidade de Uberaba - MG

## LEITURA: DA ESCRITA DA FALA À FALA DA ESCRITA\*

*Teresa Maria Machado Borges\*\**

**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.

**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.

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

Nesse contexto, surgiu o nosso interesse pelos processos de ensino de aquisição da língua escrita e a origem motivadora desta pesquisa.

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

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 serviço, nas diferentes redes do ensino. 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 de conhecimento.

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

De modo especial, em relação ao ensino da língua escrita, os avanços dos

---

\* Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado "Leitura da Escrita da fala à fala da escrita - um estudo de distorções no ensino da leitura nas classes de alfabetização". Defendida em 1995 junto ao Programa de Mestrado em Educação Brasileira da UFU.

\*\* Professora na cidade de Uberaba - MG

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*, 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*.

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 do 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 representam 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 teve 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 orientou 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 - baseou-se empiricamente nas observações das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, tanto daqueles considerados como representantes da escola tradicional, como dos chamados **“construtivistas”**.

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

A partir desses dados, sustentou-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*”.**

## **Concepção de Leitura na Ótica dos Alfabetizadores**

Com o objetivo de discutir a concepção de linguagem escrita, na ótica dos alfabetizadores, e como tal concepção é traduzida em sua prática pedagógica, aplicou-se um questionário a 50 professores da rede municipal e estadual da cidade de Uberaba-MG.

Tal amostra representou, no ano de 1994, 26.04% dos 192 professores da 1ª série do 1ª Grau, da rede pública.

O questionário, composto de 11 questões fechadas e 1 questão aberta, visou a apurar:

- a relação entre o tempo de experiência do professor e seu avanço científico e metodológico;
- a interferência dos modelos pessoais de leitura do professor na sua metodologia de ensino;
- a concepção de leitura do professor face à garantia da construção de significados na leitura silenciosa e na leitura vocalizada.

Da análise das respostas dos professores ao questionário pôde-se apurar dentre outros dados, que:

- 50% dessa população utiliza, em seus procedimentos pessoais de leitura, a estratégia de transformação *do escrito no oral*, acreditando com isto facilitar a compreensão do texto;

- 82% também acredita que a leitura com mediação sonora favorece a apreensão do significado do texto na leitura dos alunos;
- 72% dos alunos utiliza o modelo de vocalização da escrita na leitura de **palavras conhecidas** e 92% no caso de **palavras desconhecidas**;
- 100% dessa população de educadores utiliza com prioridade a leitura em voz alta sobre a leitura silenciosa nas aulas de alfabetização.

Tais dados, juntamente com outras informações apuradas, permitiram inferir que o comportamento de ler em voz alta é solicitado sistematicamente pelo professor, como forma de ensino e de avaliação da aprendizagem da leitura, e de correção dos 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.

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 **silencioso-**

**mente**, 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, correrá 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”;

Quanto à relação LEITURA SILENCIOSA / LEITURA EM VOZ ALTA OU SUBVOCALIZADA E FORMAÇÃO DO LEITOR, as informações coletadas permitiram afirmar que:

- 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 ao longo 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 a 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. Consideram, 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 do 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 de os 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**, pode-se questionar facilmente tal concepção 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”. 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, dificilmente seria conseguida pelos alfabetizando em sua leitura com mediação sonora e limitada à linearidade do texto, como acreditam 70% dos professores.

c) ao se posicionarem sobre a formação do **GOSTO PELA LEITURA**, na categoria **INTERESSE**, também mais da metade dos professores (64%) atribui 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:

“Estes 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 neste estudo, questiona-se sobre o papel da leitura oral ou subvocalizada (tal como vem sendo trabalhada pela escola) na formação do gosto pela leitura, como crêem 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. A 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, a 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 implícita nessa metodologia de alfabetização repete, nos dias de hoje, o modelo do passado.

### **Considerações Finais**

Diante das diferentes contribuições acerca da LEITURA, sobre as quais apoiamos as reflexões apresentadas neste trabalho, 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, motivada 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 exige, também, determinadas competências linguísticas 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.

Por isso, 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 há 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-requisitos 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 vêm 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 tem 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 diminui 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 pode, assim, confirmar este nosso pensamento.

Muitos dos professores que constituíram a nossa amostra tem passado por cursos de reciclagem e todos eles possuem no nível de 2º ou 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 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 tem buscado, apenas, transformá-los usuários das mesmas.

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 reflexo** voltados para a 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, sentido 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 denominada *construtivistas* com a proposta de ensino da leitura com prioridade ao modelo mecanicista de decodificação do escrito no oral, mesmo

quando a cartilha 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 é preciso 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, poderá 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, seria naturalmente transposta para a leitura.

Ora, enquanto na primeira linguagem e pensamento 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 metalinguístico; 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 apóia-se, assim, na impossibilidade de a 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 à 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 apóia 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 DECOFICAÇÃO VOCALIZADA.

A partir desses argumentos, entendemos que merece 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 LINGUISTICAMENTE POBRES.

Isto porque a leitura vocalizada é lenta, o que gera uma limitação quantitativa, especialmente 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 exercida, 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 conseqüência, 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 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 CONCEI-**

**TUAL 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 o contrário: que a produção da linguagem oral e da leitura ora 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, frustram-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 SE TEM 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 centralizada 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 resgatadas 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, pode ajudar o professor a imaginar situações didáticas nas quais a coletivização do texto crie 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 têm-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 conseqüências 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 com 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.

### Referências Bibliográficas

- BAJARD, Elie. **Ler e Dizer** - Comunicação do Texto Escrito. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARBOSA, José J. (Coord) **Alfabetização: Catálogo da Base de Dados**. São Paulo: FDE, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BETTELHEIM, Bruno e ZELAN, Karen. **Psicanálise da Alfabetização - Um Estudo Psicanalítico do Ato de Ler e Aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BORGES, Teresa M.M. **A Criança em Idade Pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Os Filhos do Analfabetismo - Proposta para a Alfabetização Escolar na América Latina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Com todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. e PALACIO, Margarita G. (Org). **Os Processos de Leitura e Escrita**. Novas Perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- \_\_\_\_\_, e TEBEROSKY, Ana., **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRAGO, Antonio V. **Alfabetização na Sociedade e na História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOODMAN, Kenneth. Reading: Transacional Psycholinguistic Model. In: SINGER, H. e RUDDELL, R. D. (Eds). **Theoretical Models and Process of Reading**. Neward, International Reading Association: 813-845, 1985.
- GRAFF, Harvey J. **Os Labirintos da Alfabetização - Reflexões sobre o Passado e o Presente da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994-a.

- \_\_\_\_\_. **Formando Crianças Produtoras de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994-b.
- PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- \_\_\_\_\_. e INHELDER, Barbel. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difel, 1980.
- SILVA, Ezequiel T. da. **O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_, e ZILBERMAN, R., Pedagogia da Leitura: Movimento e História. In: (Org). **Leitura - Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.
- SINGER, Harry. A Century of Landmarks in Reading Research. In: SINGER, H. e RUDDER, R. B. **Theoretical Models and Process of Reading**. Newark, International Reading Association, 1985.
- SMITH, F., **Compreendendo a Leitura - Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOARES, Magda B. As Muitas Facetas da Alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (52): 19-24, fev, 1985.
- SIARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil - O Estado do Conhecimento**. Brasília: INEP/REDC, 1991.
- TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a Escrever - Perspectivas Psicológicas e Implicações Educacionais**. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. e CARDOSO, B. **Psicopedagogia del Lenguaje Escrito**. Barcelona: Ediciones IME, 1989.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989-a.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Icone/Edusp, 1989-b.
- YUNES, Eliana (Org). **A Leitura e a Formação do Leitor: Questões Culturais e Pedagógicas**. Rio de Janeiro: Antares, 1981.