

A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTAÇÃO DO SIGNIFICADO NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Telma Ferraz Leal & Antonio Roazzi (*)

As pesquisas sobre aquisição e desenvolvimento da língua escrita vêm conquistando um espaço cada vez mais abrangente na literatura em psicologia e educação, onde as situações de interação do leitor/escritor são abordadas na dinamicidade em que ocorrem, sem que seja esse aprendiz/usuário abstraído do contexto global/social em que interage. A maioria das investigações mais recentes nesta área enfatizam cada vez mais a natureza cognitiva e simbólica (de análise, reflexão, construção, interpretação, etc.) dos processos de leitura e escrita, culturalmente definidos e inseridos em sistemas de práticas e interações sociais determinadas, questionando, assim, concepções que supõem que os mecanismos e processos motores e perceptuais são os únicos que a criança precisa adquirir no uso de tais habilidades.

Nesta perspectiva, o processo de construção da língua escrita por parte da criança é visto como um fenômeno complexo multifacetado, objeto de uma sofisticada elaboração conceitual, caracterizado por uma reflexão sobre a natureza simbólica e convencional da língua escrita, e por uma ativa construção progressiva de regras e verificação de hipóteses, investigado em estreita ligação com os contextos educacionais e sócio-culturais onde estes ocorrem. Em outras palavras, a linguagem é, cada vez mais, vista como um “objeto sócio-cultural”, resultado de um processo histórico de progressiva convencionalização, inserido em um sistema de normas, de valores e de práticas sócio-culturais codificadas, de usos e funções específicos, presentes na vida e no mundo da criança bem antes da mesma ser submetida ao ensino formal escolar.

(*) Professores do Mestrado em Educação - UFPI

Rev. do Mest. em Educ.	Teresina	v.1 n°1	pp. 75-107	1996
------------------------	----------	---------	------------	------

Um dos teóricos que deu grande contribuição à compreensão acerca do papel que a linguagem ocupa no desenvolvimento do indivíduo, enquanto ser social, integrado e interagindo no mundo social, foi Vygotsky (1929, 1991). Este autor, através de sua abordagem sócio-cultural do estudo da mente, tinha como pressuposto básico, em suas formulações, a idéia de que o ser humano é essencialmente social, e que através da linguagem ele se humaniza e interioriza não apenas os valores e conhecimentos dos grupos em que vive, como também constrói os processos psíquicos superiores, responsáveis pela sua ação inteligente no mundo. Dessa forma, esse homem não é apenas ativo no seu meio, como também interativo. Vygotsky propõe, ao abordar questões do desenvolvimento infantil, que a criança ao nascer encontra um mundo construído, com conhecimentos sistematizados ao longo de toda história da humanidade. Tais conhecimentos, segundo esse autor, são incorporados em nível individual, se atualizam e constituem instrumentos de ação dessa criança no mundo. Esse processo de interiorização, que é intra-psíquico, ocorre através da linguagem e dos instrumentos de trabalho e culturais (sistema numérico, escrita, computadores...). Assim, o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas se dá através da vivência dos processos em nível intersíquico, nas interações sociais, e são interiorizados e reconstruídos em nível intrapsíquico.

A linguagem, então, assume a função de estruturadora dos processos cognitivos e pensamento. Portanto, as leis de organização do desenvolvimento se originam do externo: *“Uma criança que aprendeu o russo ou o inglês e uma criança que aprendeu a língua de uma tribo primitiva dominam, em conexão com o ambiente na qual crescem, dois sistemas de pensamento completamente diferentes”* (Vygotsky, 1929, p.424). Neste processo, a maturação orgânica não desempenha um papel central, mas auxiliar: *“A maturação orgânica desempenha mais um papel de condição do que de motivo dominante do processo de desenvolvimento cultural, visto que a estrutura deste processo é definida por influências externas”* (Vygotsky, 1929, p.424), mais especificamente das estruturas das interações sociais e das práticas e instituições culturais. Assim, é a

mediação que converte o desenvolvimento natural em desenvolvimento cultural, e neste processo *“a parte ativa é desempenhada pelo organismo que domina os instrumentos do comportamento cultural fornecidos pelo meio”* (Vygotsky, 1929, p.424). Em outras palavras, a linguagem é desempenhada pela própria criança, por meio de processos ativos de construção dos conhecimentos, cuja pré-história precisa ser reencontrada na aprendizagem não dirigida por parte da escola, mas cujas etapas são essenciais no que diz respeito à relação que se estabelece com as posteriores práticas de ensino: *“Até hoje...o ensino da escrita tem sido concebido em termos estritamente práticos. Ensina-se às crianças a traçar letras e combiná-las em palavras, mas não lhes ensinam a língua. O mecanismo de ler o que está escrito é assim enfatizado, o que obscurece a língua como tal.....até agora a psicologia tem tratado o ato de escrever como uma complexa habilidade motora (Vygotsky, 1978, 153)”*.

Em função da importância atribuída à linguagem, esta vem, então, sendo objeto de investigação constante em diversas áreas de estudo, e como tal, análises interdisciplinares tornam-se imprescindíveis para que se possa apreender esse objeto de forma totalizante, e não fragmentária. Enquanto objeto interdisciplinar, a linguagem tem exigido dos pesquisadores um desdobrar-se sobre suas multifacetadas, pois esse objeto, visto em toda sua complexidade, impõe um olhar sobre processos e fenômenos indivíduo-sociais. Assim, a aquisição da linguagem escrita, que durante muito tempo foi estudada com lentes voltadas apenas para o indivíduo que a incorpora, passa a ser estudada com olhar voltado para o indivíduo inserido em grupos sociais, cujo desenvolvimento e aprendizagens são mediados pelos valores, normas, preconceitos, conhecimentos socialmente construídos e incorporados pelo “outro social” que habita cada indivíduo.

A fim de discutir melhor as questões acima apontadas, este texto será organizado em duas partes distintas. Inicialmente, serão abordados temas ligados à aquisição e ao desenvolvimento do código escrito, e, posteriormente, por temas de debates sobre aquisição da leitura. Objetivamos, no decorrer de tais reflexões, discutir a importância da mediação da representação do significado da leitura e da escrita e

das interações sociais sobre as estratégias de aquisição destas habilidades.

Aquisição do código escrito

O estudo dos processos de aquisição da língua escrita é um objetivo educacional essencial e de grande relevância para sociedade moderna, caracterizada, primordialmente, pelo uso de conhecimentos sofisticados e complexos. Tais conhecimentos, para que sejam desenvolvidos, requisitam, de uma forma geral e irrestrita, o uso da língua escrita, conhecimento básico para o desenvolvimento das teorias, técnicas, expansões; enfim, da própria existência da estrutura social que hoje vivemos. Ser alfabetizado vai muito além do que um simples aprender a ler e escrever. Pelo contrário, significa, para o indivíduo, aprender um novo e poderoso amplificador cultural que lhe permitirá atuar e pensar de forma eficaz e consciente e que o auxiliará a tornar-se um sujeito ativo na nossa sociedade. Como afirmado por Gumperz & Gumperz (1982) "*Os usos e funções da escrita têm influências profundas no desenvolvimento histórico-cultural da sociedade*".

Tais influências foram sugeridas não somente por pesquisas psicológicas (e.g., Bruner, Olver & Greenfield, 1966; Resnick, 1989; Scribner & Cole, 1981), como também por pesquisas antropológicas (e.g., Brice-Heath, 1993; Goody & Watt, 1968) e pesquisas históricas (e.g., Cardona, 1988; Havelock, 1963; Petrucci, 1978; Simone, 1978). Tais estudos concluíram que, com a escrita, ocorreram modificações importantes nas formas de memorização individuais e sociais, sobre a história das sociedades, e no armazenamento e uso de informações relevantes para o desenvolvimento destas. Cada vez mais, a pesquisa nesta área tem sublinhado os efeitos culturais e individuais das especificidades lingüísticas próprias da língua escrita - as mudanças sobre os processos cognitivos -, que gerariam, como mediadores importantes, modificações nas características culturais, que marcariam a passagem da pré-história para a história.

Em função da importância que desempenha socialmente o código escrito, este é sempre fruto de intensos debates, e grande

montante de estudos por parte de profissionais de diversas áreas. Dessa forma, busca-se entender não só as línguas, com suas estruturas, formas, mas também o próprio processo através do qual ela é adquirida; ou seja, o que se denomina processo de alfabetização. Assim sendo, os teóricos procuram analisar os fatores que interagem e atuam no momento em que uma pessoa está aprendendo a ler e escrever.

Como mostram os estudos acerca desse tema, a aquisição de um sistema tão complexo, como a língua escrita, implica em muitas facetas a serem analisadas. No entanto, os enfoques, nesse estudo, podem priorizar apenas o processo de alfabetização num sentido de aquisição de correspondências grafo-fônicas e normas ortográficas e gramaticais, ou adotar enfoques mais dinâmicos, de ingresso ou acesso a um sistema produzido socialmente, que esteja vinculado a significados sociais.

Essas formas de concepção implicam em diferentes práticas usadas no processo ensino-aprendizagem, ou diferentes práticas pedagógicas. Tais práticas podem se caracterizar pelo uso de situações significativas, funcionais; ou a situações que enfatizem apenas aspectos normativos e regras acerca de um código desprovido de sentido. A perspectiva teórica desse trabalho abarca a idéia de que a forma como a criança entra em contato com a língua escrita pode ser importante para o desenvolvimento das estratégias de leitura e esquemas ou representações acerca da língua escrita (forma e funções), assim como dos indícios auxiliares nesse processo de aprendizagem, e das capacidades valorizadas no seu processo de aprendizagem.

Nesse ponto, torna-se imprescindível que se discuta o processo de alfabetização, e até a própria conceituação do que vem a ser tal processo, ou seja; - o que seria um indivíduo alfabetizado?

Buarque (1988) distingue, ao tratar desse tema, entre as pessoas analfabetas, funcionalmente analfabetas e funcionalmente alfabetizadas. A autora defende que, ao se tratar da aquisição da língua escrita, não é suficiente que as pessoas dominem o código e consigam transformar grafemas em fonemas, mas é necessário que saibam usar a língua funcionalmente, em situações de comunicação.

Ao conceber o domínio de regras sintáticas e de transformações

grafo-fônicas como suficientes para proporcionar o processo de alfabetização, os educadores apenas formam pessoas alfabetizadas no sentido técnico e analfabetas do ponto de vista sócio-funcional. Estas pessoas não conseguem utilizar o código em situações de comunicação, não conseguem realizar interpretações de textos e nem desenvolvem esquemas narrativos próprios aos vários contextos de comunicação.

Por outro lado, ao inserirem no processo de ensino-aprendizagem os aspectos sócio-funcionais da língua, os educadores transformam a "técnica" de ensino de habilidades de decodificação pura em processos significativos de aprendizagem e desenvolvimento de registros lingüísticos. Tais registros, segundo Rego (1986), "*correspondem às variações lingüísticas associadas aos diferentes contextos de uso de uma língua numa dada sociedade*" (Rego, 1986, p. 165). Essa perspectiva sócio-funcional, desenvolvida, entre outros, por Halliday (1982), confere à língua aspectos informacionais - relativos aos significados comunicados através dela; aspectos interpessoais - relativos à natureza das relações que se estabelecem através dela e aos papéis sociais dos componentes envolvidos; e aspectos textuais - modelo de comunicação que se estabelece. Adotando tal postura, o ensino da língua escrita não pode estar desgarrada das situações de uso desta, de tal forma que, segundo Gregory & Carrol (1978), a capacidade de um indivíduo para usar diferentes registros reflete o acesso que ele teve aos diferentes usos da língua, dentro da comunidade em que vive.

Muito apropriadamente, nesta mesma perspectiva, Halliday (1982) considera que no uso da linguagem, as crianças estão envolvidas simultaneamente em três tipos de aprendizagens: aprendizagem da linguagem, aprendizagem sobre a linguagem e aprendizagem através da linguagem. Para Halliday, estes três tipos de aprendizagens estariam relacionados a contextos sociais específicos: "*Uma criança não é um indivíduo isolado, e aprender a linguagem é algo bem diferente do adquirir um produto pronto. A aprendizagem da linguagem é um processo de construção que não é e não pode ser um processo individual. A criança constrói a linguagem em interação com os outros, e os outros não se limitam a fornecer um modelo, mas são também eles empenhados ativamente no processo de construção*"

(Halliday, 1982, p. 8).

Assim, se considerarmos que o conhecimento da linguagem se constrói através do próprio uso desta, torna-se crucial considerar o papel da situação e do contexto. Mais especificamente, torna-se saliente o fato de que o domínio dos diversos registros lingüísticos comportam o domínio das normas lexicais, fonológicas e gráficas próprias às diferentes situações. Tal questão torna-se clara ao verificarmos que quando escrevemos uma carta, um relatório científico, um bilhete ou um romance, usamos não só variedades distintas de estruturas e construções gramaticais, como lançamos mão de conjuntos diferentes de vocábulos e organizamos o texto de formas distintas.

Concebendo essas duas abordagens acerca do processo de ensino da língua escrita, percebe-se que os estudos sobre a aquisição dessa capacidade também diferem. De um lado, há os que consideram os aspectos percepto-visuais como determinantes na aquisição do código escrito, e de outro, os que consideram os aspectos conceituais e processo de desenvolvimento de estratégias, usos significativos e processos cognitivos como determinantes mais relevantes desse processo.

Pesquisas que enfatizam os aspectos conceituais na aquisição do código escrito começaram a por em dúvida o pressuposto de que a criança "aprende a escrever" através, simplesmente, da repetição de correspondências grafo-fônicas. Autores como Ferreiro & Teberosky (1985) têm focalizado a atenção sobre os processos cognitivos que a criança realiza no decorrer da apropriação das formas convencionais da leitura e da escrita, e mostraram, de uma forma clara, que as crianças são aprendizes ativas, que formulam hipóteses e buscam aprender a escrita através da compreensão dos princípios que regem o sistema alfabético, característico da língua que falavam os sujeitos de suas pesquisas. Desde o começo, no pré-escolar, a criança forma idéias pessoais em relação a escrita adulta, e desde esta faixa etária, percorre um caminho cognitivo constituído por diferentes formas de conceitualização da língua escrita.

Por exemplo, Ferreiro (1991) investigou o caminho que percorriam as crianças nesse processo de descoberta e traçou os passos ou hipóteses que estas iam testando quando passavam a compreender

os diversos princípios que regem o sistema de escrita alfabética. As autoras apontaram que, inicialmente, a criança não tem consciência de que a escrita representa o som da fala, lançando, então, a hipótese de que a escrita representa o significado e não o significante. Essa fase, denominada pré-silábica, abrange um longo caminho de descobertas, que vai desde a idéia de que escrever e desenhar são a mesma coisa, até a consciência de que são usados sinais representando o que se lê. Inicialmente, as crianças não atentam que tais sinais são convencionalmente “estabelecidos” e representam a escrita através de rabiscos, passando depois a perceber que existem formas específicas - que são as letras. No entanto, a idéia de que a escrita representa o som, só é desenvolvida no final desse estágio, quando a criança passa a ter consciência da palavra (habilidade metalinguística) e passa a analisá-las enquanto tal, segmentando-a. Nesse momento, a criança passa para um outro estágio, onde representa cada segmento da palavra (sílabas) com uma letra: Através da interação da criança com esse objeto de conhecimento - a escrita - essa começa a perceber as contradições de seu pensamento e a compreender que cada segmento pode possuir várias letras, atingindo a hipótese alfabética (algumas vezes, as crianças apresentam a hipótese de que cada sílaba possui duas letras, o que pode ser decorrência do fato de a escola trabalhar inicialmente apenas com palavras na forma consoante/vogal).

Ao tempo em que adquire os princípios básicos da hipótese alfabética, a criança começa a deparar-se com muitos e variados conflitos advindos da natureza da língua escrita, ou seja, da não perfeição das correspondências grafo-fônicas. Inicia-se, pois, um longo e interminável caminho de descobertas, compreensões e incompreensões acerca de um sistema complexo de escrita. Essa fase, que pode ser denominada de alfabético-ortográfica, apesar de estar sempre em desenvolvimento, caracteriza, após alguns domínios (aquisições) de regras básicas de correspondências grafo-fônicas, o escritor hábil, capaz de tornar sua escrita inteligível, sendo capaz de comunicar-se através dela.

No entanto, é importante salientar que o domínio do código escrito, por si só, como já foi discutido anteriormente, não torna o leitor/

escritor funcionalmente alfabetizado. Estudos sobre produção de textos mostram que mesmo adolescentes e adultos alfabetizados apresentam dificuldades em produzir textos. Lemos (1977), investigando tais dificuldades entre candidatos ao curso superior (vestibulandos) em São Paulo, constata, a partir da análise de 60 redações, que o principal fator de inadequação das produções escritas foi a utilização de estratégias de preenchimento de um arcabouço ou esquema formal previamente dado ou inferido nas aulas de redação. Ou seja, a produção de textos vem sendo trabalhada pela escola de forma artificial, onde são dadas "dicas" ou modelos fixos de redação. Não há, assim, uma preocupação em desenvolver no aluno a capacidade de comunicar-se através da escrita, e sim de dotá-lo de regras / normas que o possibilite a produzir o texto requisitado no concurso vestibular.

Um outro estudo que abordou as dificuldades de produção de textos entre "adultos alfabetizados" está sendo realizado por Leal, Soares, Roazzi & Martins (em preparação), onde na primeira fase do estudo foi encontrado que professoras de segunda e terceira séries do primeiro grau apresentam grande dificuldade em redigir um texto, mesmo que seja sobre um tema familiar, como o da "importância da escola para sociedade". Nessa parte do trabalho foram analisadas 24 redações de professoras de escola pública e particular do Recife, onde observou-se que 31.5% das redações constituíam-se de descrições de fatos isolados sem relação lógica entre estes, 25% tinham uma introdução, onde não havia desenvolvimento do tema apresentado, 4.2% apresentaram introdução e conclusão contradizentes logicamente, 8.3% apresentaram um texto completo com problemas de coesão textual (frases soltas no interior do texto) e apenas 25% tinham uma sequencialidade lógica argumentada, com a construção de um texto coeso e coerente. As redações foram, em geral, curtas (em torno de 14 a 20 linhas) e mesmo assim nenhuma foi destituída de problemas ortográfico-gramaticais. Em algumas, as violações ortográfico-gramaticais eram muito freqüentes, apesar das professoras darem ênfase no ensino da gramática normativa, o que põe em xeque a eficiência de tais procedimentos, mesmo para os objetivos mais específicos de domínio das regras ortográfico-gramaticais.

Observa-se, pois, que as próprias professoras, que são as facilitadoras / orientadoras do processo de aquisição da escrita, não são, em sua maioria, leitoras / escritoras competentes no que diz respeito ao uso eficiente desse instrumento. Nessa perspectiva, Costalonga (1995) defende que *“Se se pretende melhorar a produção escrita das crianças, é preciso melhorar a escrita do professor. Tal como as crianças, os professores não demonstram superação do nível da oralidade-grafada”* (p. 25).

As carências acima apontadas decorrem, pois, de uma concepção estreita acerca da escrita, onde esta é enfocada como um conteúdo escolar, distanciado da sociedade, e, conseqüentemente, das situações de uso cotidiano desta. Produz-se, assim, os já discutidos leitores/escritores funcionalmente analfabetos, incapazes de usarem a escrita como instrumento cultural, dotado de significados e comunicabilidade, instrumentos esses potencialmente transformadores ou mediadores das relações sociais, portanto, potencialmente úteis à ação efetiva sobre a realidade.

Tal como os trabalhos de produção de textos, as atividades de leitura têm sido, também, muitas vezes enfocadas de forma artificialista, conforme já foi discutido. A ênfase na escola recai sobre o desenvolvimento da capacidade de decodificação desvinculado do desenvolvimento da capacidade de extrair significados, de compreensão / interpretação / análise textual. Existem, pois, várias concepções acerca de como essa habilidade se desenvolve, concepções essas que abordam essa problemática muitas vezes sem inseri-la no contexto de aquisição dessa habilidade. No próximo tópico serão tratadas tais abordagens.

A aquisição da leitura como objeto de estudo

Em que consiste o processo de leitura? Essa questão, sem dúvidas, pode ser geradora de uma resposta muito simples, dada por inúmeros educadores: “é a transformação de padrões visuais e espaciais em padrões sonoros e seqüências temporais”, ou seja, os padrões visuais, as letras ou grafemas, são traduzidos em sons, ou fonemas, os espaços entre as palavras são traduzidos por pausas durante a leitura, os sinais

de pontuação são traduzidos em entonação de voz, os sinais de acentuação em tonicidade das palavras. Mas, será que essa transposição é tão simples quanto definir o processo?

Os estudos sobre as dificuldades de leitura conduzem a uma resposta negativa a essa questão. Em primeiro lugar, porque a leitura, longe de ser um processo mecânico, constitui-se em um processo de significação, ou seja, na medida em que o leitor realiza uma leitura, processa o seu significado, interpretando-a; em segundo lugar, porque tais transposições podem ser dificultadas por irregularidades da língua ou até pela complexidade desta. Por exemplo, a questão da tônica das palavras compreende aspectos relevantes nesse sentido, pois a criança raramente domina explicitamente normas de acentuação e tonicidade das palavras, mas desde cedo é requisitada a ler palavras desconhecidas. Como ela vai realizar tal leitura? Será que tal leitura estará impossibilitada em crianças que não dominem as normas ortográfico-gramaticais? Mas, e os adultos? Estes dominam explicitamente tais normas? Os adultos conhecem todas as palavras que lêem corretamente?

Todas essas questões levam a crer que tais transposições não são realizadas fluidamente a partir do ensino de regras ou normas de correspondências grafo-fônicas, mas conduzem à necessidade de análises mais aprofundadas dos processos cognitivos envolvidos nessa aprendizagem.

A leitura, como já foi dito anteriormente, é um processo complexo, no qual estão envolvidas várias habilidades que interagem num complexo dinâmico de fatores multi-variados. Dentre os conhecimentos envolvidos no processo de leitura, estão alguns conceitos básicos, como a compreensão de que as palavras são formadas por letras, as quais representam os sons da fala; ou seja, a consciência de que a escrita é uma representação dos sons produzidos oralmente. Outro conhecimento relativo à escrita é que os sons constituintes mínimos são os fonemas, representados pelas letras, que se combinam entre si formando sílabas que, por sua vez, formam palavras, e que estas palavras combinam-se em frases, formando textos que têm funções socialmente determinadas.

Nesse emaranhado de conceitos, que são adquiridos pelas

crianças quando em processo de alfabetização, insere-se, como já tratado anteriormente, a questão do significado da aprendizagem. O contato com textos significativos para o leitor vai influenciar no desenvolvimento dos esquemas de construção dos registros lingüísticos, ou melhor dizendo, dos esquemas narrativos ou competência no uso da língua de forma funcional, considerando as variações próprias dos diversos contextos de uso da língua.

Dessa forma, é patente que o domínio da língua escrita não se constitui apenas no domínio de correspondências grafo-fônicas ou de regras gramaticais, embora estas façam parte do processo global. Por outro lado, é importante frisar que, até por compreender tantas variáveis, é possível que a aquisição das habilidades de leitura e escrita não ocorra de forma uniforme em todos os aprendizes. Esse processo de aquisição diferenciado pode implicar no uso de estratégias diversas que auxiliem na formulação de hipóteses e testes destas quando em desenvolvimento das habilidades de leitura, tanto no que tange à habilidade de decodificação quanto de compreensão de leitura.

A discussão acerca das habilidades envolvidas na aquisição de leitura tem tomado rumos diversos entre os pesquisadores da área. Inicialmente, conforme descrito por vários autores, as abordagens foram mais centradas nos aspectos percepto-visuais, e só mais tarde houve um incremento na análise dos aspectos conceituais, lingüísticos e fonológicos (Bradley & Bryant, 1987). Nesse momento, as habilidades metalingüísticas, cuja conceituação será desenvolvida a seguir, tomaram lugar central no debate acerca das diferenças individuais nas habilidades de leitura.

Habilidades metalingüísticas

As habilidades metalingüísticas são habilidades que capacitam as pessoas a refletirem sobre as formas lingüísticas e os fatores estruturais da linguagem, assim como a manipularem a língua, utilizando-a. Essas habilidades tornam o indivíduo munido de um processamento de controle sobre a língua, que lhe possibilita um uso mais efetivo e eficiente desta nas diversas situações sociais. Hakes (1982) diferencia

entre estas habilidades e os comportamentos lingüísticos porque “os primeiros são comportamentos deliberados, controlados, intencionais (o falante pode escolher entre analisar, por exemplo, uma ambigüidade ou não) e exigem a atenção do indivíduo; os últimos, têm caráter espontâneo, automático, não requerem a atenção do falante, são executados com rapidez e facilidade e não variam com a situação” (in Tasca & Poersch, 1990, p. 61).

No entanto, essa reflexão acerca da linguagem tem sido alvo de discussões teóricas relevantes, desde que a manipulação da linguagem pode pré-requisitar diferentes níveis de consciência estrutural desta. Ou seja, para determinados usos é possível uma consciência e monitoração muito baixa das normas que são utilizadas naquele registro. No entanto, o fato de não haver uma capacidade de explicitação de regras ou normas não implica que não haja nenhum nível de consciência dessas normas. É possível que haja, em níveis intermediários, uma dificuldade de justificar formalmente ou explicitar normas que são usadas eficientemente. Uma criança pode empiricamente aplicar a norma de que “toda proparoxítone é acentuada”, desde que ela acentue todas as palavras nessa condição, e exercer um certo controle consciente dessa habilidade, mas não conseguir explicitar essa norma. Logo, é possível que haja diferentes níveis de consciência metalingüística.

Essa idéia de que podem existir níveis de consciência metalingüística foi estudada por Clark (1978), que procedeu a uma organização evolutiva das habilidades metalingüísticas de acordo com a quantidade de consciência lingüística envolvida. Clark encontrou um espectro que vai desde a monitoração realizada pelo indivíduo nos seus enunciados (como correções espontâneas de pronúncia, palavras e sentenças a fim de melhorar a compreensibilidade de sua comunicação) até a capacidade de reflexão sobre o produto do enunciado, com explicitação das normas aplicadas.

Considerando essa questão de haver diferentes níveis de consciência metalingüística (ou da possibilidade de um nível de consciência metalingüística sem que haja capacidade de explicitação das normas), existem muitas controvérsias acerca do desenvolvimento das habilidades metalingüísticas e suas relações com a aquisição da

língua escrita. Dentre os modelos de desenvolvimento, Tunmer, Pratt & Herriman (1984) citam três principais: o primeiro, segundo o qual as habilidades metalingüísticas se desenvolvem paralelamente à linguagem oral e surgem dos mecanismos de detecção de erros que controlam a produção da fala (Clark, 1978); um segundo modelo, que defende que as habilidades metalingüísticas representam um tipo distinto da função da linguagem e se desenvolvem a partir de uma mudança cognitiva mais geral durante a média infância (Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988) e o terceiro modelo, segundo o qual as habilidades metalingüísticas se desenvolvem depois de um processo de escolarização formal, sendo conseqüência da aprendizagem de leitura (Donaldson, 1978).

Estas habilidades metalingüísticas são complexas, formadas por sub-habilidades diferentes entre si. Possuem, como comum denominador, a referência da linguagem como sistema, como objeto "opaco" (Cazden, 1976), dotado de forma e estrutura, passível de análise consciente por parte de seu usuário. Ou seja, a linguagem deixa de ser apenas um meio "transparente" de comunicação e pensamento, passando a ser objeto de reflexão, a partir do qual encontram-se regras de funcionamento. De acordo com Grieve, Tunmer e Pratt (1983) podem ser identificadas seis diferentes habilidades metalingüísticas: (1) fornecer julgamentos sobre a linguagem: julgamentos de adequação lingüística, forma e complexidade; (2) aplicar regras lingüísticas; (3) corrigir regras lingüísticas; (4) produzir interpretações da linguagem; (5) segmentar unidades lingüísticas; e (6) brincar com a linguagem.

Ao mesmo tempo, as categorias básicas de habilidades metalingüísticas são consciência fonológica, que refere-se à capacidade para manipular e refletir sobre os fonemas das palavras; consciência da palavra, muitas vezes estudada juntamente com a consciência fonológica, que trata mais especificamente da habilidade em reconhecer a unidade de significado, segmentando-a; a consciência sintática, que é referente à manipulação das normas e organização das frases; consciência semântica, analisada geralmente conjuntamente com a consciência sintática ou pragmática, sendo um processo mais relacionado com o significado textual ou uso deste durante o processo de uso da língua; e consciência pragmática, referente às relações

intersentenciais e ao contexto extra-linguagem.

Este conjunto de habilidades de reflexão sobre a linguagem atuam em diferentes níveis de competências e não são homogeneamente dominados pelas crianças em um determinado estágio de desenvolvimento. Além do mais, existiriam marcadas diferenças individuais no grau como estas habilidades são possuídas, correlacionadas com o grau geral de desenvolvimento lingüístico. Isto é, crianças que possuíssem um desenvolvimento lingüístico mais precoce possuiriam também um maior número destas habilidades, mesmo antes de serem submetidas a escolarização formal.

Se considerarmos estas habilidades como um tipo específico de capacidade lingüística, compreende-se que possuir um número delas, até mesmo parcialmente, pode facilitar, de forma considerável, a aquisição da língua escrita. O fato de uma criança possuir um certo número de habilidades metalingüísticas, pode ser tanto uma causa capaz de facilitar ulteriores progressos em leitura e escrita, como uma conseqüência do fato de ter aprendido a ler e escrever (Ehri, 1976, 1979). Por exemplo, para uma criança que já possui uma idéia convencional sobre o que é uma palavra, tal conhecimento será uma causa que irá facilitar ulteriores progressos na aprendizagem da língua escrita, enquanto que para uma criança que não possua nenhuma idéia sobre a possibilidade de segmentação de uma frase em partes, a exposição a linguagem escrita será provavelmente a causa do crescimento e desenvolvimento de sua consciência lexical. Pesquisadores como Leal (1993) e Barbosa (1995), apontam, por outro lado, que, se é verdade que o domínio da leitura incrementa o desenvolvimento da consciência sintático-semântica, é provável, também, que estes domínios metalingüísticos, dialeticamente, impulsionem o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita. Logo, o desenvolvimento de domínios específicos de leitura e escrita podem auxiliar no desenvolvimento da consciência metalingüística. Em contrapartida, a evolução na capacidade de refletir sobre a língua (metalingüística) auxilia no desenvolvimento da leitura e escrita. Observa-se, pois, que os estudos sobre aquisição de leitura são realizados, muitas vezes, a partir da idéia de que as habilidades

metalingüísticas influenciam o desenvolvimento da capacidade de leitura, tanto no processo de decodificação quanto de compreensão, como será discutido a seguir.

A aquisição da leitura e as habilidades metalingüísticas

Muitos estudos têm analisado a influência das habilidades metalingüísticas sobre a aquisição de leitura. Quanto aos aspectos fonológicos, têm surgido fortes evidências de que a consciência fonológica está causalmente relacionada com o desenvolvimento da habilidade de leitura (Lundberg, Olofsson & Wall, 1981; Fox & Routh, 1983; Bryant & Bradley, 1983, 1985; para uma revisão da literatura ver Roazzi & Dowker, 1989). No entanto, autores como Rego (1991) e Tunmer (1989) alertam que esta, por si só, não explica as diferenças individuais no que tange à habilidade de leitura.

Sob a perspectiva de que a consciência fonológica não é suficiente para a aquisição das habilidades de leitura, incrementaram-se os estudos acerca da consciência Sintático-Semântica. Quanto a esse aspecto, têm surgido enfoques e hipóteses diferenciados, onde alguns autores apontam que essa habilidade é importante para a aquisição da leitura e outros que não concebem tal relevância sobre a aquisição das correspondências grafo-fônicas, mas apenas sobre a habilidade de compreensão.

A proposta segundo a qual a consciência sintático/semântica auxilia o reconhecimento da palavra (decodificação) decorre de que a aquisição da correspondência grafema-fonema é um processo longo, e que a consciência sintática pode facilitar o desenvolvimento da habilidade de recodificação fonológica, por capacitar a criança a combinar conhecimentos da construção do contexto da sentença com informações fonológicas incompletas. Assim, a consciência sintática forneceria a capacidade em utilizar o contexto para auxiliar na identificação da palavra. Três modelos principais têm surgido acerca dessa questão:

Inicialmente, pode-se citar a abordagem segundo a qual o contexto é a principal origem das diferenças individuais na leitura.

Segundo Goodman (1982a) e Smith (1973), a capacidade de usar o contexto como auxílio para reconhecer palavras é o principal recurso para aquisição de leitura e seria a principal carência dos atrasados em leitura. Dessa forma, Goodman discorda dos autores que concebem a leitura enquanto transcrição de letras em sons, porque, para ele, a linguagem é uma estrutura integrada. Para este autor, a leitura seria guiada por uma busca de significado. Segundo Goodman (1967), com o aumento da habilidade de leitura há um decréscimo do uso dos indícios gráficos e um incremento do uso de indícios sintáticos e semânticos. Dessa forma, o modelo de leitura de Goodman pressupõe um uso marcante da memória a curto-prazo e a longo prazo, desde que durante a leitura há um jogo de antecipações de palavras baseado no significado do texto imediatamente apreendido.

Um estudo realizado por Goodman (1982b), no qual o pesquisador analisou erros cometidos durante a leitura de frases contendo palavras destoantes do contexto, levou o autor a concluir que as crianças estavam apoiadas no contexto e no conhecimento do mundo para auxiliá-las a ler, onde os erros seriam decorrência dessa estratégia. Segundo o autor, os leitores utilizam o seu conhecimento do mundo e da linguagem quando lêem e os indícios visuais e ortográficos seriam pouco importantes no processo de leitura. Dessa forma, Goodman reconhece que, durante a leitura o leitor busca suporte em indícios de três naturezas: grafo-fônico, sintático e semântico, ou seja, o contexto é o indício mais usado, tendo como suporte os indícios gráficos, sintáticos e semânticos. Os erros de leitura dos bons leitores, segundo esse autor, violam apenas as regras grafo-fônicas, obedecendo, no entanto, aos princípios sintáticos e semânticos, como pode ser percebido no exemplo onde no texto "*Wait a moment*", o sujeito leu "*Wait a minut*" (Goodman, 1982b). Neste exemplo, não há violação de natureza sintática ou semântica, mas apenas de natureza gráfica, como bem demonstra Rego (1991).

Um outro autor que também concebe que a leitura não advém de uma tradução letra-som e sim de um jogo de inferências dado a partir do contexto sintático/semântico, usando indícios grafo-fônicos, foi Smith (1971, 1973, 1984). Smith (1971, 1973) se embasa, para sua

concepção de leitura, nas idéias de que as irregularidades da língua seriam impecilhos para essa tradução, e no argumento de que a informação visual é limitada, desde que nosso sistema visual só possibilita que poucas letras sejam vistas de cada vez. Dessa forma, o leitor lançaria mão do significado do texto para imaginar o resto da palavra até completá-la.

Mais recentemente, Smith (1984) tem distinguido entre linguagem dependente da situação, cuja forma é exatamente determinada pela situação, e do contexto no qual é produzida, e uma linguagem independente da situação, pela qual o contexto de produção é irrelevante para determinar a estrutura lingüística. As diferenças que caracterizam a linguagem escrita e oral atravessam mas não coincidem de forma rígida com esta distinção. De fato, de acordo com Smith, nenhuma linguagem é descontextualizada: em um determinado lado os indícios e ajudas são fornecidos pelo contexto físico e sócio-cultural no qual a comunicação acontece; em um outro caso, estes são oferecidos pela sintaxe, pelas escolhas lexicais e pela estrutura do próprio texto. O texto se torna, assim, o contexto lingüístico que possibilita a compreensão.

Dessa forma, Goodman e Smith desenvolveram a idéia básica de que os atrasados em leitura não são hábeis em utilizar o contexto e essa debilidade seria responsável pelo seu mau desempenho na leitura. Concluem que os bons leitores usam mais o contexto que os maus leitores.

Uma perspectiva diferente, defendida por autores como Guthrie, Smiley & Stanovich, concebe que o “uso do contexto” é origem das diferenças individuais apenas em relação à “compreensão de leitura” e não com referência ao reconhecimento da palavra. Segundo Stanovich (1982), há um processo de interação compensatória em relação ao “uso do contexto” para auxiliar no reconhecimento da palavra, ou seja, o mau leitor utilizaria mais o contexto que o bom leitor como forma de compensar seu mau desempenho no processo de “decodificação”.

Esse modelo considera que, como o mau leitor utiliza o contexto, como estratégia para auxiliar o processo de decodificação, com mais freqüência que o bom leitor, isso implica em que a habilidade em usar o contexto não pode ser concebida como um fator importante no processo

de aquisição da leitura para crianças não dislexas, pois não exerce um efeito preditor sobre esta.

Dentre os estudos que tentam fortalecer a posição da “Interação Compensatória”, pode-se citar o trabalho empreendido por West & Stanovich (1978), que mostrou efeito da facilitação e inibição do contexto precedente em uma amostra de sujeitos de 4^a série (10 anos), 6^a série (12 anos) e adultos. Os experimentadores compararam as latências de nomeação de palavras escritas precedentes por contexto congruente ou frase apropriada (como: “*The van ran down the HILL*”), contexto incongruente ou frase inaceitável (como: “*The man ate the HILL*”) e contexto neutro e não predictível (“*the HILL*”). Os três grupos mostraram um efeito do contexto. Os dois grupos de crianças foram facilitadas na leitura da palavra “*hill*” pelo contexto congruente/apropriado e inibidas pelo contexto incongruente/inaceitável. Isto é, as palavras precedidas por contextos congruentes apresentaram menos tempo de latência para serem lidas que por contextos neutros. Quando as palavras foram precedidas por contexto incongruente tomaram mais tempo (de reação) que as palavras na situação controle. O efeito da facilitação e inibição foi mais marcante entre os sujeitos da 4^a série que entre os sujeitos da 6^a série. O grupo de adultos, ao contrário dos dois grupos de crianças, apresentaram um efeito de facilitação mas não de inibição. Observou-se, também, que em cada grupo os efeitos eram mais acentuados quanto mais baixo era o nível de compreensão em leitura. Outra investigação de West, Stanovich, Feeman & Cunningham (1978) indicou que os efeitos do contexto são mais acentuados em crianças da 2^a série do primário que em crianças da 6^a série. No conjunto, estes resultados apontam que os maus leitores tendem a utilizar mais o contexto do que os bons leitores.

Embora muitos estudos empreendidos por autores adeptos de tal posição demonstrem um maior uso do contexto por maus leitores, isso não implica em que não haja uma relação causal entre uso do contexto e leitura, apenas que esse recurso é mais utilizado quando há dificuldades de decodificação. No entanto, é possível que os bons leitores sejam mais eficazes em usar o contexto, e que tal habilidade seja menos usada nesses estudos porque o desempenho deles seja muito superior

na condição de não contexto que o desempenho dos maus leitores, de forma a não haver uma diferença muito grande entre esta condição e a de contexto. Resta, ainda, saber se a habilidade em usar o contexto ajudou os bons leitores nos seus primeiros momentos de aquisição de leitura, ou seja, se há uma relação causal entre uso do contexto e aquisição de leitura e a direção da relação.

Vários estudos (West & Stanovich, 1978; Stanovich, 1981; Schwants, 1981; Pring & Snowling, 1986 e outros) têm demonstrado que os maus leitores fazem mais uso do contexto que os bons leitores durante a leitura, o que tem fortalecido a hipótese do "Processo de Interação Compensatória" ou de que os maus leitores usam o contexto apenas porque são dependentes deste. No entanto, tais achados podem apenas refletir que os bons leitores, em função da superioridade no processo de decodificação, são menos dependentes do contexto naquele estágio de desenvolvimento mais avançado. É possível que os bons leitores tenham usado o contexto durante a aquisição de leitura, mas, após dominarem o uso da decodificação, tenham passado a depender menos do contexto que os maus leitores.

Alguns autores abordam as questões apresentadas de forma mais interativa. Esses autores, por não conceberem que a habilidade de leitura é incrementada apenas por indícios gráficos ou contextuais, e sim por uma interação entre os dois, colocam o uso do contexto não como a única origem das diferenças individuais, mas como um dos fatores importantes, tanto a nível do reconhecimento da palavra como da compreensão de leitura.

Em relação à compreensão de leitura, há teóricos que concebem que a habilidade de compreensão é resultante apenas do incremento da habilidade de decodificação (reconhecimento da palavra), havendo outros autores, como Bowey (1986), Yuill & Oakhill (1988), Tunmer (1989) e Rego (1991), que pressupõem que o nível de habilidade de compreensão de leitura é influenciado, também, pela habilidade de uso de informações contextuais.

Dessa forma, muitos pesquisadores levantam fatores de natureza metalinguística como intervenientes na habilidade de compreensão de leitura (Bowey, 1986; Yuill & Oakhill, 1988; Tunmer,

1989; Rego, 1991; Leal, 1993).

Um estudo realizado por Bowey (1986) sobre as relações entre as habilidades de leitura e consciência sintática, apresentou resultados favoráveis à concepção de haver um elo entre essas duas habilidades. Os resultados apontaram efeito da consciência sintática, que implica no uso de indícios contextuais, tanto na habilidade de decodificação quanto em compreensão de leitura.

Um outro estudo exploratório sobre as relações entre decodificação e compreensão de leitura, considerando a possibilidade de outros fatores intervenientes, como o uso de indícios sintático/semânticos, foi conduzido por Yuill & Oakhill (1988). Estes autores realizaram um estudo em que foram realizados três tipos de treinamentos (treinamento de inferências, exercícios de compreensão e prática de decodificação) e comparados os desempenhos de bons e maus leitores em cada tipo de treinamento. O treinamento de inferências incluiu elaboração léxica e treino na capacidade de predizer palavras dentro de um texto. O exercício de compreensão abarcou discussões de texto e questões sobre o mesmo. A prática de decodificação referiu-se a um treino da capacidade de decodificação de palavras (20% do texto). Os resultados apontaram que os sujeitos que tinham baixa performance em tarefas de compreensão de texto se beneficiaram mais do treinamento de inferências que os bons compreendedores. O treinamento menos eficaz foi a prática de decodificação, o que fornece evidências de que o déficit dos maus compreendedores não é devida apenas à má decodificação e que a inferência léxica têm um papel importante na compreensão de leitura. Em congruência com esses resultados, outros autores também apontaram o efeito da consciência sintático/semântico sobre a compreensão de leitura, como Tunmer (1989), Rego (1991), Leal e Roazzi (no prelo).

Leal e Roazzi (no prelo) realizaram um estudo que abordou as relações entre consciência sintático-semântica / decodificação / compreensão de leitura. Os resultados apontaram que a consciência sintático-semântica auxilia o desenvolvimento da habilidade de compreensão de leitura. Ao analisarem as relações entre os desempenhos das crianças em decodificação e compreensão de leitura,

os autores encontraram que o domínio da habilidade de decodificação não é suficiente para o desenvolvimento da capacidade de compreensão textual. Foram encontrados leitores hábeis em decodificação que apresentaram baixo nível de compreensão. Esse fenômeno parece ser decorrente da supervalorização da habilidade de decodificação na prática escolar, onde as discussões / debates acerca dos conteúdos da leitura são, geralmente, empobrecidos por atividades de interpretação estanques, a-críticos. Além desse empobrecimento das atividades de interpretação textual, observou-se, também, o uso de textos desconexos, pobres, artificiais, no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita (Roazzi, Leal & Carvalho, no prelo). Conclui-se, pois, que a prática pedagógica parece condicionar as crianças a atentarem para o processo de decodificação (regras de entonação e correspondências grafo-fônicas) e minimizarem a atenção sobre o significado textual.

Além de auxiliar no processo de monitorar a compreensão de leitura, autores adeptos dessa posição defendem que o contexto também é importante na aquisição de leitura em nível do reconhecimento da palavra.

Tunmer, Nesdale & Wright (1987) realizaram um estudo onde compararam bons, médios e maus leitores da 2ª e 4ª séries no que se refere a tarefas de consciência sintática. Essas tarefas consistiam em que os sujeitos corrigiam sentenças de 4 palavras com violações de fonemas e ordem das palavras, e tarefa de lacuna oral em que os sujeitos completavam sentenças apresentadas oralmente (25 lacunas). Segundo esses autores, o conhecimento sintático, que se refere a uma capacidade de manipular e refletir sobre os aspectos da estrutura gramatical interna das sentenças, está causalmente relacionado com a leitura. Como resultados, os autores encontraram que havia uma diferença significativa entre os bons leitores da 2ª série que apresentavam melhor desempenho e maus leitores da 4ª série. Tais resultados fornecem indícios de uma relação causal entre consciência sintática e aquisição de leitura. Segundo os autores, os leitores da 4ª série que obtiveram os escores mais baixos nas tarefas de leitura apresentaram escores nas tarefas de consciência sintática mais baixos que os bons leitores da 2ª série, o que pode evidenciar que o nível de

consciência sintática pode ser um preditor do sucesso em leitura. Os dados parecem ter sugerido que o mau desenvolvimento no conhecimento sintático pode ter retardado o desenvolvimento da leitura dos sujeitos da 4ª série. Os resultados também apontaram que as medidas de conhecimento sintático variavam de acordo com o nível de leitura em cada grau. Os autores argumentaram que o conhecimento sintático também pode ajudar as crianças na recodificação fonológica, capacitando leitores iniciantes a identificar palavras não vistas antes. Essa teoria sugere que quando não há um domínio da correspondência grafema/fonema, a criança precisa do contexto para completar a informação fonológica, o que é auxiliado pela consciência sintática.

A fim de aprofundar os estudos acerca do efeito interativo entre consciência sintática e consciência fonológica sobre a habilidade de leitura, Tunmer, Herriman & Nesdale (1988) realizaram um estudo longitudinal na Austrália, num período de dois anos. Esse estudo foi iniciado com uma amostra de 118 crianças na primeira série (começo do processo de alfabetização) e finalizado com 92 crianças (fim da segunda série). Foram aplicadas tarefas de leitura (decodificação e compreensão), identificação de letras, consciência metalinguística (consciência fonológica, sintática e pragmática), teste de inteligência e operatividade (testes piagetianos).

Esse estudo forneceu evidências de que, embora a segmentação fonêmica seja necessária para aquisição de leitura, não é suficiente para explicar as diferenças individuais na performance em tal habilidade. Essa conclusão decorreu do fato de que a correlação preditiva entre consciência fonológica e decodificação de pseudo-palavras foi fraca, e existiam muitas crianças com bom desempenho em consciência fonológica que foram pobres em decodificação de pseudo-palavras, mas não houve nenhuma criança pobre em consciência fonológica que fosse boa em decodificação de pseudo-palavras. Esse resultado sugere que consciência fonológica é necessária mas não é suficiente para adquirir habilidade de leitura. Por outro lado, foi encontrado forte efeito da consciência sintática sobre as habilidades de leitura (decodificação e compreensão). Os autores propõem, então, que ocorre um processo de recodificação fonológica, onde a criança lança mão de recursos

contextuais para superar dificuldades de decodificação. Assim, progressivamente, esse procedimento iria auxiliar na aquisição das regras de correspondência grafo-fônicas.

Uma outra questão relevante diz respeito à capacidade preditiva do Teste de Operatividade com relação às habilidades metalingüísticas. Esse resultado fortalece a visão de desenvolvimento que concebe que as habilidades metalingüísticas se desenvolvem a partir de uma mudança cognitiva mais geral, que ocorre na infância média, despontando com o surgimento do pensamento operatório concreto. Esse modelo de desenvolvimento aponta que, com o incremento das habilidades metalingüísticas, as crianças se tornam capazes de separar uma palavra de seu referente, dissociar o significado da sentença de sua forma, o que requer a habilidade de descentração para transferir a atenção do conteúdo da mensagem para as propriedades da linguagem usadas no conteúdo da comunicação. Os autores apontam que um fator essencial às habilidades metalingüísticas e ao pensamento operacional concreto é a habilidade para controlar o curso do pensamento, que sugere que ambos podem estar refletindo uma mudança mais geral na capacidade cognitiva. Esse modelo implica em que as crianças precisam de um certo nível limiar de desenvolvimento cognitivo para desenvolver as operações metalingüísticas necessárias para adquirir as habilidades de leitura. No entanto, os autores salientam que esse modelo não implica em que as habilidades metalingüísticas surjam espontaneamente, mas apenas que as crianças se tornam capazes de tal desenvolvimento num dado estágio evolutivo. Segundo os autores, ao atingirem esse limiar de desenvolvimento geral, as crianças adquirem o mínimo de operações metalingüísticas necessárias para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Os autores salientam, também, que as habilidades de leitura vão, em contrapartida, favorecer o incremento do desenvolvimento das habilidades metalingüísticas.

Também com o objetivo de investigar as relações entre habilidades metalingüísticas diversas sobre aquisição da língua escrita, Rego & Bryant (1993) realizaram um estudo longitudinal no qual crianças eram examinadas em tarefas fonológicas e em tarefa planejada para medir suas habilidades de utilizar regras sintáticas e semânticas.

Em seguida, estes escores foram relacionados com aspectos diferentes tanto da leitura e da escrita nos 18 meses subsequentes. Encontrou-se que as habilidades fonológicas eram capazes de predizer os progressos que as crianças alcançaram na aprendizagem da associação letra-som. Encontrou-se, também, que os escores nas tarefas sintáticas e semânticas eram bons preditores de suas habilidades em utilizar o contexto para ajudá-las a decifrar palavras difíceis inseridas em sentenças com significado. Além do mais, estes autores encontraram que as habilidades fonológicas não eram capazes de predizer o sucesso da criança em utilizar o contexto, e que suas habilidades nas tarefas sintáticas e semânticas não implicavam nenhuma relação significativa com o uso de regras letras-sons. Desta maneira, demonstrou-se que cada forma de conhecimento lingüístico contribui de forma independente e específica.

Isto significa que existe a possibilidade de conciliação entre o ponto de vista que argumenta ser de extrema importância ensinar a criança a separar as palavras em seus sons que a constituem, e mostrar como estes sons são representados pelas letras do alfabeto, e o ponto de vista oposto que considera que a criança aprende sobre a linguagem escrita de forma muito similar como elas aprendem inicialmente a falar. Elas usariam o contexto e seus conhecimentos das regras sintáticas e semânticas para ajudá-las a ler palavras novas e difíceis. Consequentemente, deveriam-se oferecer às crianças textos significativos, desde muito cedo, visto que elas utilizariam os recursos contextuais para poder compreender o texto e assim aprender a ler.

A fim de aprofundar tal discussão, Leal e Roazzi (no prelo), realizaram um estudo em que procuraram verificar o desempenho de crianças de primeira e segunda séries em leitura de palavras em condições diferenciadas no que se refere à possibilidade do uso do contexto textual; ou seja, em condição onde era solicitado que as crianças lessem palavras apresentadas isoladamente (não contexto); leitura de palavras após o examinador pronunciar palavras relacionadas semanticamente com as palavras a serem lidas; leitura de palavras após o examinador dizer frases que seriam completadas com a palavra a ser lida; e leitura de palavras no meio de uma história lida pelo

examinador. As análises foram realizadas a partir das diferenças na fluência da leitura nas condições de contexto e não contexto.

Os resultados mostraram que nas condições de contexto os desempenhos dos sujeitos foram melhores que na condição de não contexto, mas que esse efeito não foi muito marcante, ou seja, bons e maus leitores não utilizaram o contexto de forma intensa. Um outro dado relevante desse estudo foi que não houve uma supremacia dos maus leitores nesse uso do contexto, ou seja, bons e maus leitores usaram o contexto na mesma extensão. Tal dado é especialmente importante porque os maus leitores, mesmo precisando mais de outros recursos em função das dificuldades de decodificação não usaram mais essas estratégias que os bons leitores. A hipótese levantada para as diferenças em relação aos estudos de Stanovich e outros é que os maus leitores, que precisariam mais desses recursos auxiliares, não lançaram mão de tais estratégias porque no processo pedagógico (da escola investigada) não houve incentivo ao uso dessa estratégias. Esses resultados trazem à tona questões teóricas importantes:

1 - Há efeito da prática pedagógica (mediação da interação social) sobre o uso das estratégias contextuais? Uma hipótese ao pouco uso das estratégias contextuais é o fato de que a prática pedagógica predominante no Brasil, e usada na escola em que esse estudo foi realizado enfatiza mais treinos de decodificação sem Contextualização. Essa carência pode levar as crianças a usarem com pouca eficácia esse recurso do contexto;

2 - A habilidade em usar o contexto na leitura é determinada por quais fatores?

Autores como Tunmer, Nesdale e Wright (1987) concebem que usar o contexto durante a leitura é uma extensão da habilidade em usar o contexto para predizer palavras, a qual tem sido tratada como habilidade de consciência sintática; ou seja, para tais autores, o nível de consciência sintática tem influência sobre a eficácia em usar o contexto durante a leitura. Um outro aspecto que pode ser trazida no bojo dessa questão é se tais habilidades ocorrem de forma espontânea ou podem ser originadas e aperfeiçoadas através do incentivo destas, ou seja; práticas em usar o contexto ou familiaridade com os registros linguísticos

escritos podem auxiliar o desenvolvimento da estratégia do uso do contexto na leitura? Diferentemente do que ocorreu com os estudos realizados por Stanovich (1981), e Pring e Snowling (1986), os dados aqui apresentados têm evidenciado um uso do contexto similar por sujeitos de todos os níveis de leitura, ou seja, bons, médios e maus leitores utilizaram o contexto como recurso auxiliar no processo de decodificação de leitura na mesma proporção e de forma pouco enfática, o que parece implicar que a experiência e a natureza das relações travadas durante o processo de aprendizagem influenciam na escolha e capacidade em lidar com as estratégias de aquisição da língua escrita. Essa questão surge em função da diferença desses resultados com resultados obtidos em outros estudos, como o de Rego (1991), onde as crianças usam as estratégias contextuais de forma enfática, o que pode decorrer de diferenças nas práticas pedagógicas. Essa questão também foi sugerida por Cohen (1975), quando demonstra que crianças submetidas ao método fônico de alfabetização não usaram estratégias contextuais nos primeiros meses de aquisição da leitura/escrita, apresentando também tipos de erros de não-palavras, o que evidencia que o significado para essas crianças não é relevante no processo de decodificação. Em conclusão, os resultados dos autores sugerem que há efeito do tipo de prática pedagógica sobre o uso das estratégias usadas no processo de decodificação e sobre a consciência sintática e semântica, assim como os contatos significativos com a língua escrita exercem influência no desenvolvimento das habilidades metacognitivas como um todo, e estas habilidades exercem influência sobre o processo de aquisição de leitura em interação com a qualidade ou tipo de experiências que o aprendiz é submetido no processo de ensino-aprendizagem.

A idéia de que as interações sociais, e, mais especificamente, a prática pedagógica, influencia o desenvolvimento e uso das estratégias cognitivas (metacognição) foi salientada, também, por Leal (1993), quando realizou um estudo sobre as relações entre o desenvolvimento da consciência sintático-semântica, o uso do contexto textual na leitura e a habilidade de leitura em crianças de primeira e segunda séries (112 crianças). Dentre os vários resultados discutidos no estudo, foi

especialmente importante a discussão acerca de que o fato de algumas crianças terem um bom nível de consciência sintático-semântica não as levaram a usar tal capacidade de inferência e uso das informações contextuais quando deparavam-se com dificuldades de decodificação. Ou seja, apesar de terem capacidade de predizer palavras a partir do contexto textual (inferida pelos desempenhos nas tarefas de consciência sintático-semântica), algumas crianças não lançavam mão dessa capacidade no momento em que se deparavam com dificuldades de decodificação. Tal resultado aponta para que o uso das estratégias cognitivas depende não apenas do domínio sobre tais estratégias, mas, sobretudo, da valorização e aceitação de tais estratégias nas situações cotidianas. O fato da escola investigada priorizar/valorizar a capacidade de decodificação pura, não vinculando-a à extração de significados, incutia nessas crianças uma desvalorização de estratégias subsidiadas na busca de informações contextuais e inferências, apesar de serem estas fundamentais no processo de análise textual, interpretação e compreensão.

As distorções acima discutidas decórrerem de pressupostos mecanicistas acerca do processo de aquisição da língua escrita, numa ênfase exagerada ao domínio de regras/normas ortográfico-gramaticais em detrimento de uma busca da leitura/ação sobre a realidade, enfocando a língua escrita como um instrumento mediador da relação do indivíduo com o mundo que o cerca e que passa a constituir no dia-a-dia o outro social de cada indivíduo.

Discussão

É preciso cada vez mais que intervenções didáticas passem a atribuir mais importância ao que a criança já sabe e ao que ela poderá aprender e não o que não sabe. É preciso que se ressalte e valorize o nível de construção da escrita no qual a criança se encontra, a sua competência lingüística verbal, seu nível de habilidade metalingüística, sua familiaridade com o material escrito, visando substituir as práticas mecanicistas, que na maioria das vezes só servem para mortificar as habilidades cognitivas e intelectuais da criança, por práticas que

valorizem o processo de construção da criança e a contribuição cognitiva que a mesma dá à aprendizagem, inserindo a lecto-escrita em uma dimensão sócio-comunicativa. Assim, a escola não será mais o lugar no qual se aprende a ler e escrever, mas o lugar onde estas capacidades se desenvolvem alcançando os níveis instrumentais e funcionais mais sofisticados.

Se considerarmos a prática da leitura e da escrita como uma prática social e cultural, que opera ao interior de diferentes atividades, o contexto de exercício, que neste caso é a situação educacional oferecida pela escola, desempenha um papel determinante também nas primeiras fases da construção destas práticas. De fato, aprender a escrever no contexto escolar poderia ser, desde o começo, uma apropriação de um conjunto de práticas e instrumentos culturais relativas aos textos escritos, onde as atividades de escrita fossem inseridas em situações interativas. Esta perspectiva se fundamenta na teoria de Vygotsky, de acordo com a qual um instrumento básico para facilitar a aprendizagem individual é constituído pela participação de quem deve aprender em um contexto social de exercício sustentado por solicitações e por ajudas oferecidas pelos mais competentes.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M.R. Semântica e sintaxe: relações com leitura e escrita. *Tese de Mestrado*. Teresina: UFPI, Mestrado em Educação, 1995.

BOWEY, J. Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 282-299, 1986.

BRADLEY, L. & BRYANT, P.E. Categorizing Sounds and Learning to Read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-21, 1983.

_____. *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1985.

_____. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BRICE-HEATH, S. *Ways with words. Language, life, and work in*

- BRUNER, J., OLVER, R.R. & GREENFIELD, P.M. *Studies in cognitive growth communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. New York: Wiley & Sons, 1966.
- BUARQUE, L.L. Questões do conhecimento da leitura e da escrita (Relativas ao professor). *Idéias*, 3, São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1988.
- CARDONA, G.R. Il sapere dello scriba. Em P. Rossi (Ed.), *La memoria del sapere, forme de conservazione e strutture organizzative dall'antichità ad oggi*. Bari: Laterza-Scal, 1988.
- CAZDEN, C.B. Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. Em J. Bruner, A. Jolly & K. Silva (Eds.), *Play*. New York: Penguin, 1976.
- CLARK, E.V. Awareness of language: Some evidence from what children say and do. Em A. Sinclair, R.J. Jarvella & W.J.M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language*. Berlin: Spring Verlag, 1978.
- COHEN, A. Oral reading errors of first grade children taught by a code emphasis approach. *Reading Research Quarterly*, 10(4), 616-650, 1975.
- COSTALONGA PRAIXIS: uma revolução permanente no espaço da sala de aula. *Amaz Educando*, 254, 23-28, 1995.
- DONALDSON, M. *Children's Minds*. Glasgow: Fontana, 1978.
- EHRI, L.C. Word learning in readers and prereaders: Effects of form class and defining contexts. *Journal of Educational Psychology*, 68(6), 66-75, 1976.
- EHRI, L.C. Linguistic insight threshold of reading acquisition. Em T. Garry-Waller & G. McKinnon (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice*. New York: Academic Press, 1979.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. & ROUTH, D.K. Reading Disability, Phonemic Analyses and Dysphonetic Spelling: a follow-up Study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 28-32, 1983.
- GOODMAN, K. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, Maio*, 126-137, 1967.
- GOODMAN, K. Miscues: Window on the reading process. Em F.K. Gollasch (Ed.), *Language and literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman* (Vol. 1), Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982a.
- GOODMAN, K. Miscue analyses: Theory and reality in reading. Em F.K. Gollasch (Ed.), *Language and literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman* (Vol. 1), Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982b.
- GOODY, J. & WATT, I. The consequences of literacy. Em J. Goody (Ed.), *Literacy in traditional societies*. Cambridge Mass.: Cambridge University Press, 1968.
- GREGORY & CARROL. *Language and Situation Language Varieties and Their Social Context. Language and Society Series*. London: General Editor John Spencer, Routledge & Kegan, 1978.
- GRITVE, R. TURNER, W.E. & PRATT, C. Language awareness in children. Em

- M. Donaldson, R. Grieve & C. Pratt (Eds.), *Early childhood development and education*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.
- GUMPERZ, J. & GUMPERZ, J.J. From oral to write structure: the transition to literacy. Em M.F. Whiteman (Ed.), *Variation in writing: functional & linguistic-cultural differences*. Hillsdale: Erlbaum, 1982.
- HAKES, D. The development of metalinguistics abilities: what develops? Em S. Kuczaj, (Ed.), *Language Development* (Vol.2). New York: Erlbaum, 1982.
- HALLIDAY, M.A.K. Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. Em Y. Goodman, M. Haussler, & D. Strickland (Eds.), *Oral and written language development research: Impact on the school*. Urbana, Ill.: National Council Teachers of English., 1982
- HAVELOCK, E.A. *Preface to Plato*. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1963.
- LEAL, T.F. *Uso do contexto na aquisição da leitura*. Tese de Mestrado. Mestrado em Psicologia, UFPE, 1993.
- LEAL, T.F. & ROAZZI, A. Ler e não compreender: Por quê? Efeitos da consciência sintático-semântica sobre compreensão de leitura. *Coleção Papers*. APECH, no prelo.
-
- . *Efeito do contexto no processo de decodificação: o contexto facilita a habilidade de leitura independentemente da prática educacional?*, submetido.
- LEAL, T.F., SOARES, F., ROAZZI, A. & MARTINS, M.S. *Produção de textos por professoras de primeira e segunda séries*. Projeto de Pesquisa, em preparação.
- LEMOS, Cláudia T.G. Algumas Estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, 23, 61 - 71, 1977.
- LUNDBERG, I., OLOFSSON, A & WALL, S. Reading and Spelling Skills in the First School Years Predicted from Phonemic Awareness Skills in Kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-73, 1981.
- PERFETTI, C.A. & ROTH, S.F. Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. Em A.M. Lesgold & C.A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp.269-297). Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1981.
- PETRUCCI, A. (Per la storia dell'alfabetismo e della cultura scritta: Metodi, materiali, quesiti. *Quaderni Storici*, 38, 451-465, 1978.
- PRING, L. & SNOWLING, M. Developmental changes in Word Recognition: An information processing account. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 38A, 395-418, 1986.
- REGO, L.L.B. A escrita de estórias por crianças: As implicações pedagógicas do uso de um Registro Linguístico. *D.E.L.T.A.*, 2(2), 165-180, 1986.

- _____. The role of early linguistic awareness in children's reading and spelling. *Tese de Doutorado*, University of Oxford, 1991.
- REGO, L.L.B. & BRYANT, P.E. The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 235-246, 1993.
- RESNICK, L.B. *Literacy in and out of school*. LRDC, University of Pittsburg, 1989.
- ROAZZI, A. & DOWKER, A. Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5 (1), 31-55, 1989.
- ROAZZI, A., LEAL, T.F. & CARVALHO, M.R. A questão do método no ensino da leitura e da escrita. *Coleção Papers*. APECH, no prelo.
- SCHWANTES, F.M. Locus of the context effect in children's word recognition. *Child Development*, 52, 895-903, 1981.
- SCRIBNER, S. & Cole, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- SIMONE, R. Scrivere, leggere e capire. *Quaderni Storici*, 38, 666-682, 1978.
- SIMPSON, G.B., LORSBACH, T.C. & WHITEHOUSE, D.C. Encoding and contextual components of word recognition in good and poor readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 161-71, 1983.
- SMITH, F. *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- _____. Decoding: The great fallacy. Em F. Smith, (Ed.) *Psycholinguistic and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- _____. The creative achievement of literacy. Em H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 143-154). Exeter, NH: Heinemann, 1984.
- STANOVICH, K.E. Attentional and Automatic Context Effects in Reading. Em A. Lesgold & C. Perfetti. *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale: Erlbaum; 1981.
- STANOVICH, K.E. Word recognition skill and reading ability. Em M. Singer (Ed.) *Competent reader, disabled reader: Research and application* (pp. 81-102). Hillsdale: Erlbaum, 1982.
- TASCA, M. & POERSCH, J.M. *Suportes linguísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- TUNMER, W.E., PRATT, C. & HERRIMAN, M. *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*. Berlin: Springer Verlag, 1984.
- TUNMER, W.E. Nesdale, A.R. & WRIGHT, A.D. Syntax awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25-34, 1987.

- TUNMER, W.E., HERRIMAN, M. & NESDALE, A.R. Metalinguistic awareness abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158, 1988.
- TUNMER, W.E. The Role of Language Related Factors in Reading Disability. In D. Shankweiler and I. Leberman (Eds). *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1989.
- VIYGOTSKY, L.S. The problem of cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 414-434, 1929.
- _____. *Mind in society: the development of higher mental processes* (edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman). Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1978.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Ed, 1989.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEST, R.F. & STANOVICH, K.E. Automatic contextual facilitation in readers of three ages. *Child Development*, 49, 717-27, 1978.
- WEST, R.F. & STANOVICH, K.E., FEEMAN, D.J. & CUNINGHAM, A.E. The effect of sentence context on word recognition in second and sixth-grade children. *Reading Research Quarterly*, 19, 6-15, 1978.
- YUILL, N. & OAKHILL, J. Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 33-45, 1988.