

Ler E Escrever: Ensinar Para Melhor Aprender

Maity Siqueira

Gabriela Castro Menezes de Freitas

Resumo

Ler e escrever são atividades iniciadas antes do processo de alfabetização, que continuam sendo desenvolvidas durante todo o ensino formal. Desde os primeiros contatos com o mundo letrado, o ser humano passa a fazer hipóteses sobre leitura e escrita, que serão confirmadas ou não em experiências futuras de letramento. Em um primeiro momento, o ensino da leitura e da escrita pressupõe codificação e decodificação de grafemas e fonemas. Porém, ler e escrever fluentemente pressupõe muito mais do que codificar e decodificar, exigindo que haja um trabalho consciente envolvendo habilidades cognitivas de leitura e escrita. Este artigo tem como objetivo abordar aspectos linguístico-cognitivos da leitura e da escrita, consciência fonológica e ortografia, que estão relacionados ao ensino formal da lecto-escrita realizado em sala de aula.

Palavras-Chave: leitura, escrita, consciência fonológica, consciência ortográfica

Reading And Writing: Teaching For A Better Learning

Abstract

Reading and writing are activities initiated before the process of alphabetizing and developed during all the formal education period. From the first contacts with the world of letters, human beings start to build hypothesis about reading and writing that will be or won't be confirmed in their literacy future experiences. On a first moment, reading and writing presuppose coding and decoding graphemes and phonemes. However, a fluent reading and writing activity requires a lot more than coding and decoding, it demands a conscious effort that involves different cognitive abilities. This paper approaches diverse reading and writing cognitive-linguistic aspects, phonological awareness and orthography, abilities that contribute to the formal teaching of reading and writing.

Key-words: reading, writing, phonological awareness, orthographic awareness

PALAVRAS INICIAIS

Pesquisas atuais nas áreas de linguística, psicologia e pedagogia têm mostrado que o processo de aquisição de leitura e escrita se inicia durante a alfabetização (em alguns casos, antes dela), mas se estende ao longo do ensino formal (CARVALHO, 2005; MORAIS, 2005). Uma vez que se sabe que ler e escrever é mais do que decodificar e codificar grafemas e fonemas, o ensino formal deve explorar aspectos fonológicos, ortográficos e semânticos que fazem parte do processo de leitura compreensiva e de escrita produtiva.

Como mostram os resultados das pesquisas de Freitas (2004) e Kusner e Thiers (2006), a consciência fonológica e a consciência ortográfica são extremamente relevantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Trabalhar com a consciência dos sons e possibilitar a reflexão sobre a ortografia das palavras são atividades que contribuem positivamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, que terão no professor a figura de um instrutor desse trabalho. Além dessas atividades, o leitor iniciante deve ser levado a buscar a compreensão do que leu e escreveu, ao verdadeiro entendimento do texto escrito. Deve-se ter em mente que ler e escrever, verdadeiramente, exige um trabalho exaustivo e consciente. Para tanto, é necessário, primeiramente, que os professores que lidam diariamente com leitura e escrita sejam qualificados para realizar de forma satisfatória essa atividade, conhecendo o código escrito e a forma como se dá a apropriação deste pelos alunos. Dentro dessa perspectiva, este artigo tem como objetivo ressaltar a importância do fazer dos professores que atuam no ensino fundamental, médio e superior para que possam tratar da leitura como uma função de assimilar conhecimento e da escrita como uma função de produzir conhecimento.

Embora leitura e escrita coexistam na prática, os processos envolvidos na lecto-escrita podem ser estudados separadamente, pois envolvem processos cognitivos distintos (SALLES; PARENTE, 2002). Neste artigo, serão abordados, inicialmente, aspectos linguístico-cognitivos da leitura e da escrita e consciência fonológica, que perpassam a lecto-escrita, para ao final tratar do ensino formal da leitura e da escrita, considerando ortografia e práticas de leitura e escrita em sala de aula.

LEITURA

A leitura é um processo de representação, pois o que lemos são letras que representam sons. Esses sons, combinados com outro(s) som(ns), formam uma palavra que, por sua vez, representa um objeto ou uma situação no mundo. Assim, mesmo que tenhamos a impressão de que ao ler acessamos diretamente a realidade, o que ocorre é uma representação de um evento no mundo através de uma forma (gráfica) arbitrária, que nada tem a ver com a forma do próprio objeto.

A habilidade para a linguagem verbal inclui a fala, a leitura e a escrita. Dentre essas, a leitura é uma habilidade das mais complexas, pois envolve fatores orgânicos, socioculturais, afetivos, pedagógicos, linguísticos e cognitivos, que interagem de diferentes modos. Tais fatores nem sempre são conhecidos ou considerados por aqueles que estão envolvidos com o ensino/ aprendizagem da compreensão de textos, mas ter consciência dos fatores que estão envolvidos nesse processo é de extrema relevância e serve como instrumento de auxílio para o professor.

Uma habilidade complexa como a leitura caracteriza-se, portanto, por uma variedade de elementos que interagem de diferentes modos, sendo necessário atentar para o todo e para a sua interação com o contexto. Em outras palavras, a leitura é um processo complexo, que pode ser estudado sob vários ângulos. Neste texto, é priorizada a análise dos fatores linguísticos e cognitivos. Isto é, procura-se elucidar os processos linguísticos e cognitivos que estão por trás da leitura.

A aquisição da lecto-escrita envolve a aquisição da escrita e da leitura. E a aquisição da leitura inclui os processos de decodificação e de compreensão. A **decodificação** é a capacidade que escritores, leitores ou aprendizes de uma língua têm para identificar um sinal gráfico por um nome ou por um som (MARTINS, 2002). Essa competência linguística específica consiste no reconhecimento das letras (no caso de línguas alfabéticas) ou sinais gráficos e na tradução desses para um sistema linguístico (por exemplo, a linguagem oral ou a língua de sinais utilizada pelos surdos).

O domínio da decodificação se consegue através do conhecimento do alfabeto e da leitura oral ou transcrição de um texto. Ou seja, “reconhecer uma palavra consiste, primeiramente, em analisar essa cadeia de letras e aí descobrir as

combinações das letras (sílabas, prefixos, sufixos, radicais das palavras) para enfim associá-las aos sons e aos sentidos” (DEHAENE, 2012, p.21). O leitor atinge a decodificação através dos **processos perceptivos** e dos **processos léxicos**.

A **percepção** se dá através dos diversos órgãos dos sentidos e possibilita a obtenção de informações sobre objetos e eventos do mundo. É ela que viabiliza a aquisição de informação e de conhecimento e está relacionada à memória de curto e de longo prazo e à cognição de modo geral (SANTOS; SIQUEIRA, 2002).

Em se tratando de leitura, os processos perceptivos referem-se, principalmente, à percepção visual, no caso de leitores que enxergam, e à percepção tátil, no caso de leitores com deficiência visual, que têm de recorrer ao método braile. A percepção – visual ou tátil – é um dos fenômenos que iniciam esse processo, pois ao iniciarmos uma leitura, fixamos nosso olhar nos símbolos impressos, isto é, nas palavras e nas letras que os compõem. É justo dizer que, à primeira vista, pode parecer que os olhos percebem as palavras de uma linha ou de um texto de forma contínua. Entretanto, ler não é apenas ler as palavras nas linhas, na sua dimensão linear, mas ler também o que não é dito, mas está implícito no texto (MARTINS, 2002).

Na operação visual que se desenvolve durante a leitura, os olhos se movimentam de um lado para outro através de saltos rápidos, denominados movimentos oculares sacádicos. No caso do português, tais movimentos se dão da esquerda para direita (pois é nesse sentido que lemos os textos na nossa língua, ao contrário de textos em hebraico, por exemplo, que são lidos da direita para a esquerda). Isso quer dizer que, no percurso da leitura, vamos alternando fixações e movimentos e podemos ler e compreender o texto nos períodos em que fixamos os olhos nele, durante cerca de um quarto de segundo. (ELLIS, 1995).

Os movimentos sacádicos, dirigidos para o centro das palavras maiores/mais informativas, não são aleatórios. A partir do ponto de fixação, estima-se que leitores hábeis adultos percebam 3 ou 4 letras para trás e até 15 palavras para a frente. Sabe-se que a duração e a amplitude das fixações e a direção dos movimentos sacádicos não variam arbitrariamente, mas dependem de vários fatores. Alguns fatores estão mais diretamente relacionados ao leitor (seu objetivo na leitura, a maturidade de seus processos cognitivos, sua visão, fadiga ocular, a postura do seu corpo) e outros mais relacionados a características do material escrito (tipo e grau

de complexidade do texto, tipo de letra, luminosidade incidente no texto, etc.).

Quanto aos **processos léxicos**, existe um embate teórico acerca dos caminhos que nos levam ao reconhecimento das palavras e à apreensão de seu significado. Grosso modo, é possível elencar dois modelos importantes na descrição do processo de aquisição de esquemas de leitura: o modelo de rota simples e o modelo de rota dupla.

O **modelo de rota simples** aponta um único mecanismo capaz de lidar tanto com itens regulares como os irregulares/inconsistentes na leitura. As abordagens conexionistas para a leitura defendem a plausibilidade do modelo de rota simples e procuram evidências através da simulação computacional de interações entre unidades simples de processamento semelhantes aos neurônios. Conforme Plaut et al. (1996), esses sistemas aprendem através do ajuste de pesos em conexões entre unidades, de uma forma sensível a como a estrutura estatística do ambiente influencia o comportamento da rede. Como resultado, não há uma dicotomia entre elementos que obedecem às regras e elementos que não o fazem; ao contrário, todos os elementos coexistem dentro de um sistema único – daí a denominação “rota única” dada a esses modelos.

A relação grafema-fonema, nos modelos de rota única, está ligada ao processamento feito por uma rede conexionista. Durante a leitura de palavras, a ativação das unidades grafêmicas se espalha para uma camada de unidades fonológicas através de unidades intermediárias. A ativação das unidades fonológicas depende de quais unidades grafêmicas foram ativadas pelo input linguístico e pela força de ativação sináptica nas conexões entre as unidades. As palavras de alta frequência, em tais redes, são reconhecidas melhor e mais rapidamente do que as palavras menos frequentes. O efeito da experiência, aferida pela frequência, é maior em palavras-exceção do que em palavras que obedecem à conversão grafema-fonema regular da língua (MACDONALD; CHRISTIANSEN, 2002).

Através de estudos na língua inglesa, Seidenberg (1985) percebeu que a variação na quantidade de exposição à língua escrita exerce efeitos diferentes sobre o processamento de informações linguísticas e isso também pode gerar diferenças qualitativas individuais. Segundo Zimmer (2005), a capacidade das redes conexionistas de dar conta das diferenças individuais é fundamental na

demonstração de que a própria natureza da interação entre a frequência e a regularidade pode variar ao longo da exposição do leitor à língua.

O **modelo de rota dupla**, por outro lado, aponta duas rotas possíveis no reconhecimento das palavras: a) a fonológica ou indireta, também chamada via indireta (VI) e b) a rota visual ou léxica; via direta (VD). O modelo de leitura de dupla-rota (ELLIS, 1995; HILLIS; CARAMAZZA, 1992) especifica que, mediante o processo fonológico, acontece a associação fonema-grafema e, mediante o processo lexical, localizam-se as palavras armazenadas na memória lexical.

A **rota fonológica** baseia-se na segmentação fonológica das palavras escritas. Mais especificamente, a leitura através da rota fonológica consiste na discriminação serial dos sons correspondentes a cada uma das letras que compõem uma palavra, permitindo ao leitor o reconhecimento das letras das palavras e sua transformação em sons. Essa rota possibilita a leitura de palavras pouco frequentes, desconhecidas e de pseudopalavras.

A rota fonológica está diretamente relacionada à consciência fonológica, que possibilita ler as palavras da língua através da aplicação de regras de conversão grafema-fonema. A rota fonológica sofre efeitos de regularidade e de extensão (SALLES; PARENTE, 2002). A simples transposição dos grafemas impressos em seus respectivos fonemas possibilita a pronúncia correta das palavras nas quais tais correspondências são regulares, mas não a pronúncia de palavras irregulares (efeito de regularidade). A leitura por rota fonológica também é influenciada pelo tamanho da palavra, ou seja, pelo número de letras contidas na palavra (efeito de extensão).

Em resumo, a via fonológica cumpre o papel de, sequencialmente: 1) identificar as letras através da análise visual; 2) recuperar os sons mediante a consciência fonológica; 3) pronunciar os sons da fala fazendo uso do léxico auditivo; para finalmente 4) chegar ao significado de cada palavra no léxico interno (vocabulário).

A **rota lexical**, por outro lado, é uma rota direta que permite o reconhecimento global da palavra e sua pronúncia imediata sem necessidade de analisar os símbolos linguísticos que a compõem. A leitura pela rota lexical permite o reconhecimento de palavras familiares que estão armazenadas na memória, em decorrência de experiências repetidas de leitura. Após o reconhecimento da palavra, o acesso ao sistema semântico permite a compreensão do seu significado. Resumidamente, os procedimentos na leitura de palavras através da via direta são:

1) análise visual global da palavra escrita; 2) ativação e acesso ao léxico interno (vocabulário).

No processo de identificação de palavras, o uso da rota lexical permite um acesso mais rápido ao léxico mental. A rota fonológica, por sua vez, é um processo mais lento do que o anterior, por se tratar de um procedimento sequencial que envolve unidades menores de reconhecimento, especialmente no início da aquisição da leitura.

Um uso maciço da rota lexical leva não só a uma maior velocidade da leitura textual, mas também a uma maior compreensão leitora. Quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, maior a capacidade da memória de trabalho disponível para os seguintes processos indispensáveis para a compreensão leitora: análise sintática, integração semântica dos constituintes da frase e das frases no todo que compreende o texto.

Tipicamente, o leitor hábil faz uso preferencialmente da rota lexical, mas o leitor em fase inicial também faz uso dessa rota ao identificar palavras bastante familiares como, por exemplo, o seu próprio nome. Por outro lado, o leitor em fase inicial faz uso maciço da rota fonológica, mas o leitor hábil também tem de lançar mão dessa via quando se depara com palavras que lhe são desconhecidas. De fato, ambas as vias não são excludentes entre si. As rotas lexical e fonológica são necessárias e coexistem na leitura hábil. À medida que a habilidade leitora se desenvolve, intensificam-se as estratégias da rota lexical, da rota fonológica e de ambas ao mesmo tempo. Segundo Dehane (2012), os leitores proficientes utilizam as duas rotas, mas isso ocorre de forma tão rápida que parece um sistema único e integrado de leitura.

ESCRITA

A escrita é um objeto simbólico, um substituto que representa algo e que possui um sistema de regras próprias. Nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da fala, mas estabelece uma relação essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo (KATO, 1986; FERREIRO; TEBEROSKY, 1991).

Aprender a escrever é uma atividade que se desenvolve gradualmente, a partir

do momento em que a criança experimenta seu contato inicial com a escrita. Tal atividade ocorre desde os primeiros anos de vida naqueles leitores imersos em um ambiente letrado, quando ainda bebês brincam com livros e escutam histórias lidas pelos adultos. O contato com o código escrito propicia a reflexão e a manipulação consciente da criança sobre a própria linguagem (ABAURRE, 1991). As crianças que iniciam o processo de aquisição da escrita passam a identificar a ligação entre o oral e o escrito, o som e o sinal gráfico. Elas começam, então, a escrever com sua própria organização, baseando-se em seus conhecimentos e capacidades.

Inicialmente, a escrita é a tentativa de representar os sons das palavras, obtida a partir da descoberta de que *a chave da linguagem escrita encontra-se na relação desta com a linguagem falada* (MORAIS, 1996, p. 38). A escrita inicial das crianças é fonética e criativa, elas criam seu próprio sistema baseadas no conhecimento (subjacente) da fonologia da língua (READ, 1971; 1986). Esse conhecimento pressupõe a **consciência fonológica**, ou seja, a capacidade de refletir sobre os sons da fala. É através dessa reflexão que a criança é capaz de julgar os sons e sua correspondência com os sinais gráficos.

No momento da aquisição da escrita, a criança deve ser capaz de ligar o *output* falado com a forma escrita, baseando-se em seu conhecimento sobre as letras. Há, então, uma relação entre a linguagem falada e a escrita, mediada pelas habilidades metafonológicas (STACKHOUSE, 1997). Nessa etapa inicial, é preciso compreender o **princípio alfabético**: palavras escritas contêm combinações de unidades visuais (letras ou combinações de letras) que são sistematicamente relacionadas às unidades sonoras das palavras (fonemas).

A manipulação da linguagem escrita necessita de certo grau de reflexão consciente a respeito das características gerais da escrita, dos grafemas e dos fonemas. Para a identificação do princípio alfabético, a criança deve reconhecer a relação som-letra e dispor da habilidade de segmentação fonêmica, deve ser capaz de analisar, refletir, sintetizar as unidades fonêmicas que compõem as palavras faladas.

Observa-se, então, que a aquisição da escrita está intimamente ligada à **consciência fonológica**, uma vez que, para dominar o código escrito, é necessária a reflexão sobre os sons da fala e sua representação na escrita. Essa reflexão está constantemente interligada às hipóteses que a criança faz sobre o que é a escrita e

como deve usá-la. Nesse sentido, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1991) apontaram o caminho trilhado pelas crianças em processo de aquisição da escrita, observando etapas de desenvolvimento que são representadas por quatro hipóteses, sucessivamente: hipótese pré-silábica, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética.

Quando é alcançada a hipótese alfabética, está apenas iniciado o domínio da escrita, pois escrever é mais do que simplesmente dominar um código. As crianças iniciam dominando as relações letra-som para poderem tornar-se “escritores fluentes”, capazes de produzir textos estruturados e com sentido. Assim como a leitura, a escrita pressupõe trabalho consciente. Escritores iniciantes precisam dominar o uso do código escrito para que possam estruturar textos coerentes e coesos. Escrever é muito mais do que simplesmente estar alfabetizado, uma vez que um texto escrito coerente e coeso necessita de um trabalho de construção de ideias, além da adequação às normas ortográficas e sintáticas da língua. A escrita começa a partir da alfabetização e é desenvolvida através do contato com diferentes textos e do trabalho que envolve a prática da escrita.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica é a habilidade de refletir conscientemente sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras que ouvimos e falamos. Ela envolve a capacidade de reflexão – constatar e comparar – e de operação com sílabas, fonemas, rimas e aliterações – contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor (MOOJEN et al, 2003). Habilidades como julgar se duas palavras rimam, começam ou terminam com os mesmos sons exigem a utilização da consciência fonológica.

Há diferentes formas de dividir as palavras em unidades menores, evidenciando três níveis de consciência fonológica:

- 1) Consciência de sílabas – capacidade de reconhecer que as palavras podem ser divididas em sílabas. Tal habilidade possibilita responder, por exemplo, a seguinte pergunta: Quais são as sílabas de “casaco”?

- 2) Consciência de unidades intrassilábicas – capacidade de

reconhecer que as palavras podem começar e/ou terminar com os mesmos sons. Esse nível envolve a identificação de rimas (sons finais) e aliterações (sons iniciais). Tal habilidade possibilita responder, por exemplo, às seguintes perguntas: Que palavra começa como “prego”, preto, banco ou sapo? Que palavra rima com “dragão”?

3) Consciência de fonemas (consciência fonêmica) – capacidade de reconhecer que as palavras podem ser divididas nas menores unidades de som – os fonemas. Tal habilidade possibilita responder, por exemplo, às seguintes perguntas: Quais são os sons da palavra “luva”? Que palavra começa com /s/?

Muitos estudos têm demonstrado que a consciência fonológica é um facilitador para a aprendizagem da leitura e da escrita. No Brasil, podemos citar os trabalhos de Cielo (1996), Cardoso-Martins (1995), Morais (1997), Menezes (1999), Costa (2002) e Freitas (2004), Rigatti-Scherer (2008), entre outros. Esses estudos mostram que a consciência fonológica está intimamente ligada ao desempenho das crianças em leitura e escrita: as habilidades em refletir sobre e manipular os sons da fala contribuem positivamente para o aprendizado da leitura e da escrita. A partir disso, constata-se que o trabalho com sons nas séries iniciais é de grande importância para o desenvolvimento de tal aprendizagem; atividades que desenvolvem a consciência fonológica contribuem para a descoberta da relação entre os sons e as letras. O trabalho com a consciência fonológica acessa o conhecimento que a criança possui sobre a fonologia de sua língua e estimula a formulação de hipóteses sobre a escrita.

ORTOGRAFIA

Leitura e ortografia estão extremamente relacionadas, pois exigem habilidades em comum. Conforme Allende; Condemarín (2005, p. 13), “a grande maioria de leitores que lê mal apresenta, ao mesmo tempo, uma má ortografia”. Da mesma forma, os problemas com a ortografia são evidentes nos textos produzidos por alunos em diferentes níveis de escolaridade.

Entretanto, somente estar exposto à leitura, muitas vezes, não garante que o aluno domine a ortografia em seus textos escritos. É necessário que os professores

chamem a atenção do aluno para as peculiaridades da escrita e mostrem aquilo que é regra, que pode ser ensinado, diferenciando daquilo que é arbitrário e deve ser memorizado. O aluno deve ser levado à reflexão sobre a leitura e a escrita, desenvolvendo uma consciência ortográfica. Podemos dizer que ler sem refletir sobre a forma talvez não garanta o domínio da ortografia. Levando em consideração o modelo de rota dupla, é possível que um “pequeno leitor voraz” passe rapidamente a fazer um uso maciço da via lexical, não mais atentando para um aspecto importante das palavras, a sua acentuação, aspecto esse bastante evidente quando se olha grafema por grafema em um texto. Em outras palavras, se o leitor passa rapidamente de uma rota indireta como a fonológica para um acesso direto, lexical, sem que alguém lhe cobre o uso de normas ortográficas, é possível que ele não chegue a tomar consciência de tais normas. Por isso, são necessárias atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (GERALDI, 2007), que propiciam a reflexão sobre a escrita.

É necessário ao aprendiz perceber que a ortografia é regida por normas que podem ser categorizadas. Existem **regras diretas**, em que somente há uma letra que possa grafar determinado som (ex.: letra ‘v’); **regras contextuais**, em que o uso das letras está relacionado ao contexto (ex. caMpo / CaNta); e **grafias irregulares (arbitrárias)**, que devem ser memorizadas por não existir uma regra que oriente a escrita de determinada palavra (ex.: Girafa / Jiló). Essas categorias devem ser trabalhadas com os alunos para que eles possam identificar o tipo de norma ortográfica existente e diminuam os erros ortográficos em seus textos.

A pesquisa de Kusner (2006), que analisou a escrita de alunos em nível universitário, mostrou que 75% dos informantes apresentaram erros ortográficos em seus textos. Além disso, não houve diferença entre o tipo de erro arbitrário e o tipo de erro contextual. Os erros cometidos pelos universitários não condizem com seu nível de escolaridade, mostrando que eles não desenvolveram suficientemente uma consciência ortográfica. Esses dados mostram o quanto é necessário que o ensino da ortografia seja retomado e relacionado às práticas de leitura e escrita em sala de aula.

DISCUSSÃO: ENSINO FORMAL DA LEITURA E DA ESCRITA

Os processos básicos que se voltam à decodificação e à compreensão de palavras são particularmente importantes nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura e devem ser automatizados ou bem assimilados no ensino fundamental, já que um déficit em algum deles impede o desenvolvimento dos processos superiores de compreensão leitora (ALLIENDE; CONDEMARIN, 1987; SIQUEIRA; ZIMMER, 2006). O início do desenvolvimento desses processos está intimamente relacionado ao desenvolvimento das habilidades metafonológicas, o que aponta para a necessidade da realização de um trabalho envolvendo a consciência fonológica desde antes do início da alfabetização, chamando a atenção da criança para os sons das palavras. Esse trabalho pode ser realizado em momentos de brincadeiras dentro e fora da sala de aula, utilizando jogos, leitura de livros infantis, proporcionando a reflexão sobre os sons e a manipulação dessas unidades. Através da utilização da consciência da criança com relação aos sons, pode-se fazer com que ela reflita sobre a leitura e a escrita, pense nos sons das palavras e nas letras que os representam (FREITAS, 2002).

O conhecimento de sequências de letras facilita a leitura e a escrita, justificando a importância de salientar semelhanças e diferenças entre palavras e propiciar atividades que trabalhem com o reconhecimento de sílabas, rimas e aliterações. Através de atividades relacionadas à consciência fonológica, a criança é capaz de tornar-se um leitor ativo, interagindo com o texto e prevendo possibilidades de utilização de unidades fonológicas. Abordando a relação grafo-fonológica em atividades de leitura e escrita, o professor pode proporcionar aos alunos a observação das diferenças e semelhanças entre a fala e a escrita, salientando também aspectos particulares das conversões ortográficas.

O ensino da ortografia, que nos últimos anos ficou relegado a segundo plano, deve ser retomado, pois, como mostra o trabalho de Kusner (2006), a consciência ortográfica precisa ser desenvolvida. Existem regularidades que podem e devem ser ensinadas e arbitrariedades que devem ser observadas.

Para melhorar a leitura e a escrita, não basta ler. É necessário pensar sobre a leitura e realizar atividades sobre o como escrever. Essas atividades podem iniciar pelas relações grafo-fonológicas mais simples até alcançar as relações mais

arbitrárias. Além do trabalho com os sons, o professor precisa abordar as convenções da escrita, **que devem ser ensinadas**. Dessa forma, ele estará assumindo seu papel de educador, levando respostas às inquietações das crianças sobre a forma correta da escrita das palavras e trabalhando efetivamente a leitura e a escrita.

As crianças aprendem a ler e a escrever a partir de suas hipóteses e experiências, como muito bem explanam os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1991). No entanto, existem questões arbitrárias e convenções em uma escrita ortográfica que devem ser ensinadas, contribuindo para o crescimento dos conhecimentos sobre a escrita. Os educadores devem ter em mente que chega um momento em que é necessário fornecer respostas aos questionamentos das crianças sobre a leitura e a escrita, mostrando a elas que o código escrito é regido por normas e convenções que devem ser seguidas.

O ensino específico de regras e normas ortográficas habilita aqueles que escrevem a fazerem uso desse conhecimento nas mais diversas tarefas acadêmicas e não acadêmicas. Kusner (2006) postula que o aluno deve desenvolver também a consciência ortográfica, ou seja, ter uma ideia explícita de quando, onde e por que utilizar tal conhecimento. Segundo essa autora, as irregularidades ortográficas e a acentuação são aspectos que os alunos erram mais e de forma mais persistente ao longo das séries.

Leitura e escrita são atividades que devem ser trabalhadas, exigem reflexão consciente sobre a organização e a estruturação. O professor deve ensinar o aluno a ler e interpretar, a redigir um texto coerente e coeso. Os alunos, especialmente aqueles que não vivem em um ambiente familiar letrado, necessitam aprender as funções e o funcionamento da leitura e da escrita. Aprender a ler e a escrever não é uma atividade puramente mecânica de registro e decodificação, mas envolve a interpretação, a coerência, a sequência de ideias, a organização de um texto. Isso, no entanto, pressupõe trabalho, caminho a trilhar, produção e instrução. O aluno deve desenvolver estratégias de leitura e escrita, buscar (re)construir o sentido dos textos que lê (leitura) e construir textos com sentido (escrita).

Como já se sabe, só se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo. Não basta somente estar exposto à leitura para dominar a escrita alfabética. É necessário trabalhar com a leitura e a escrita a partir de bons textos e a partir de

textos produzidos pelos próprios alunos. Esse trabalho deve envolver discussão sobre as peculiaridades e as arbitrariedades do código escrito e da estruturação de um texto. O professor deve fazer com que os alunos reconheçam seus erros e procurem superá-los, tornando-se, assim, melhores escritores e melhores leitores.

A motivação dos alunos deve ser constantemente levada em conta pelo professor que trabalha com leitura e escrita. Esse profissional precisa estar atento às preferências dos alunos e buscar desenvolver neles o prazer pela leitura e o desejo de escrever. Ler por ler ou escrever por escrever, sem uma reflexão prévia, sem objetivos, é, sim, a causa do distanciamento entre os alunos e o mundo da escrita. Não é verdade que crianças e adolescentes não gostam de ler. Se assim fosse, não haveria filas de crianças e jovens no mundo inteiro – inclusive no Brasil – à espera do lançamento do último livro sobre as aventuras de Harry Potter ou da série Crepúsculo. É necessário que nos questionemos, então, sobre o tipo de seleção de obras e abordagem feitas na aula de leitura. Práticas tradicionais, tais como fichas de leitura, em que pouco se leva em conta o prazer do aluno durante a leitura de uma obra, podem ter um efeito contrário ao pretendido, desmotivando o aluno (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006).

PALAVRAS FINAIS

Como foi dito inicialmente, ler e escrever é mais do que decodificar e codificar grafemas e envolve processos cognitivos distintos. Sendo assim, ensinar a ler e a escrever é uma missão complexa, pois vai muito além da alfabetização.

A aquisição da escrita não pressupõe somente descobrir as relações som-letra que possibilitam o entendimento do princípio alfabético. A alfabetização se dá a partir da decodificação, mas há um momento em que a criança precisa de uma interpretação mais geral; ela deve dominar também as regras do código escrito no que diz respeito à ortografia e à estruturação de um texto escrito. Escrever não é, de forma alguma, escrever do “seu jeito”, mas, sim, aprender as peculiaridades da escrita e moldar seu texto da melhor maneira possível. Em vista disso, os professores do ensino fundamental, médio e superior devem proporcionar aos alunos o conhecimento de formalidades pertinentes à escrita. Pode-se pensar, então, em um trabalho que envolva inicialmente a consciência fonológica e leve à

“consciência ortográfica” e domínio do código escrito, visando o surgimento de leitores e escritores competentes.

A leitura e a escrita, atualmente, parecem ser os pontos urgentes a serem efetivamente trabalhados nas escolas. Os professores do ensino fundamental e médio precisam estar preparados para acompanhar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de seus alunos e dar-lhes suporte. Para isso, é necessário que esses profissionais estejam instrumentalizados para realizar um trabalho qualificado com a linguagem escrita.

Atualmente, vemos jovens que chegam ao Concurso Vestibular e não são capazes de construir textos coerentes, dentro de um tema definido, com sequência lógica, progressão temática e boa argumentação. Onde está a falha? Na alfabetização? Não. Esses jovens são alfabetizados. O que eles não tiveram foi uma continuação, um aprofundamento do trabalho com a leitura e a escrita. Por isso, o papel do professor que trabalha com a linguagem escrita é envolver seu aluno no mundo letrado, torná-lo consciente das características de um bom texto, proporcionar a ele o contato com diferentes materiais escritos, trabalhar leitura e escrita com o objetivo de formar um usuário consciente de suas habilidades para ler e escrever.

Por fim, é pertinente repetir o título deste artigo, “Ler e escrever: ensinar para melhor aprender”, que pretendeu mostrar que leitura e escrita são atividades que devem ser ensinadas e aprendidas na busca da formação de leitores e escritores competentes.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernardete. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. *Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: PUCRS, 1992. p. 5-49.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8ª. Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005. 215 p.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly*, v. 30, n. 4, p. 808-828, 1995.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005. 142 p.

CIELO, Carla Aparecida. *Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura*. 1996. 148f. Dissertação – Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COSTA, Adriana Corrêa. *Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita*. 2002. 97f. Dissertação – Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ELLIS, Andrew W. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 153p.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 284p.

FREITAS, Gabriela C. Menezes de. Consciência fonológica, leitura e escrita. In: PEREIRA, Vera W. (org.). *Aprendizado da leitura – ciências e literatura no fio da história*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 165-173.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. 2004. 133f. Tese – Curso de Doutorado em Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GERALDI, João Wanderley (Org.) *O texto na sala de aula*. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2007. 136p.

HILLIS, A. E.; CARAMAZZA, A. The reading process and its disorders. In: MARGOLIN, D. I. (Org.), *Cognitive neuropsychology in clinical practice*. Oxford: Oxford University Press., 1992. p. 229-261.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986. 98p.

KUSNER, Rosa L. S. *Investigação do desempenho ortográfico de universitários*. 2006. 98f. Dissertação – Curso de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KUSNER, Rosa L. S. ; THIERS, Valéria de O. Leitura e Escrita: Aquisição e Desenvolvimento da Norma Ortográfica. *Revista Psico*, USF, p. 43-57, 2006.

MacDONALD, M.; CHRISTIANSEN, M. Reassessing working memory: a reply to Just & Carpenter and Waters & Caplan. *Psychological Review*, v. 109, n. 1, p. 35-54, 2002.

MARTINS, Vicente. *Linguística Aplicada às dificuldades de aprendizagem relacionadas com a linguagem: dislexia, disgrafia e disortografia*. 2002. Disponível em: < <http://sites.uol.com.br/vicente.martins/> > Acesso em: 05 dez. 2006.

MENEZES, Gabriela. *A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos*. 1999. 139 f. Dissertação – Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MOOJEN, Sônia; LAMPRECHT, Regina; MAROSTEGA, Rosangela; FREITAS, Gabriela; SIQUEIRA, Maity; BRODACKS, Raquel; COSTA, Adriana e GUARDA, Elisabet. *Consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial – CONFIAS*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

MORAIS, Antônio Manoel Pamplona. *A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor, 1997. 139p.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996. 327p.

MORAIS, Artur (Org.) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168p.

PLAUT, D. C. et al. Understanding normal and impaired reading: computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, n.103, p. 56-115, 1996.

READ, Charles. Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, v. 41, n.1, p. 1-34, 1971.

SALLES, Gerusa; PARENTE, Maria Alice P. Processos cognitivos na leitura de palavras de crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.15, n.2, p. 321-331, 2002.

SANTOS, Rosangela M.; SIQUEIRA, Maity. Consciência fonológica e memória. *Fono Atual*, São Paulo, v. 20, p. 8-53, 2002.

SEIDENBERG, M.S. The time course of phonological code activation in two writing

systems. *Cognition*, 19, p. 1-10, 1985.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. Aspectos lingüísticos e cognitivos da leitura. *Revista de Letras da UFC*. Fortaleza, v.1/2, n.28, p. 33-38, 2006.

STACKHOUSE, Joy. Phonological awareness: connecting speech and literacy problemas. In: HODSON, Barbara Williams, EDWARDS, Mary Louise. *Perspectives in Applied Phonology*. Maryland: Aspen, 1997. p.157-196.

ZIMMER, Márcia Cristina. O conexionismo e a leitura de palavras. In: ROSSA, Carlos; ROSSA, Adriana. *Rumo à psicolingüística conexionista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 101-138.

Maity Siqueira possui graduação em Psicologia (1991), mestrado em Linguística e Letras (1999), doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004) e doutorado sanduiche no departamento de Psicologia Cognitiva da University of Califórnia, Santa Cruz (2003). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Psicolingüística, com ênfase em Linguística Cognitiva, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição da linguagem, metáfora, semântica e pragmática.

maitysiqueira@hotmail.com

Gabriela Castro Menezes de Freitas possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996), mestrado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999) e doutorado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Aquisição da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: consciência fonológica, alfabetização, escrita, dificuldades de aprendizagem, fonologia e aquisição. Realiza cursos para professores, enfatizando a aquisição da linguagem oral e escrita. É professora de Laboratório de Aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, trabalhando com crianças que apresentam dificuldade de

aprendizagem. Atua como professora nos Cursos de Especialização em Psicopedagogia, Educação Infantil e Alfabetização da PUCRS.

gabifreitas@globo.com

Submetido em:

Aceito em: Agosto de 2011