

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA*

JOAQUIM R. BENTO**

* Estudo organizado no âmbito da dissertação de Mestrado (do autor) em Ensino da Língua Portuguesa.

** Professor-Adjunto da ESEV

RESUMO

Apresentam-se os resultados de investigações realizadas sobre a influência do meio linguístico na aprendizagem da língua escrita.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA

Em publicação recente sobre o processo da leitura (Bento, 1996), procurámos demonstrar que a leitura é, normalmente, ideovisual, assente na compreensão, e não podendo confundir-se com a decifração, que não passa de uma estratégia de recurso. Neste artigo, propomos complementar a fundamentação aí apresentada através da reflexão sobre as relações entre as línguas naturais e os respectivos sistemas de escrita.

A decifração, no nível mais elementar, consiste na conversão de grafemas em fonemas, e assenta no pressuposto de que é possível, a partir da grafia, reconstruir fielmente a pronúncia, como se os sistemas de escrita constituíssem alfabetos fonéticos.

Mas a decifração só teria êxito, a nível grafológico, nas línguas com sistema de escrita alfabético, como as línguas europeias. Nas línguas ideográficas, como o chinês e o japonês, não faria sentido, dadas as escassas indicações fonéticas que facultam.

Estudos sobre o sucesso na aprendizagem da leitura efectuados nestas línguas mostram ab absurdo que a leitura não poderia identificar-se com a conversão de grafemas em fonemas. (Lobrot, 1984; Jorm, 1985; I. e M. Taylor, 1983).

Os sistemas de escrita alfabéticos não podem ser assumidos como alfabetos fonológicos e a fortiori fonéticos, por duas entre várias razões:

Em primeiro lugar, não têm como objectivo traduzir apenas a dimensão fonológica das línguas (informação fonológica). Os sistemas de escrita comportam outra espécie de informação suplementar que tem a ver, nomeadamente, com a etimologia e a gramática (informação ideográfica).

É o que encontramos no exemplo das formas do francês *aime*, *aines*, *aiment*, em que a escrita deixa para segundo plano a informação fonológica, para privilegiar a informação ideográfica, o que também sucede de forma sistemática na Língua Portuguesa.

Dada a importância que é atribuída à decifração, no ensino da leitura, alguns autores propõem que os sistemas de escrita das línguas naturais se desvinculem da informação ideográfica para serem mais fiéis à pronúncia, e que esta mudança seja levada a efeito através de profundas reformas ortográficas. Galifret-Granjon (1984), em relação à língua francesa, defende que este «suplemento ideográfico» tem um peso excessivo e dificulta desmesuradamente a aprendizagem da leitura/escrita. Por isso, propõe o abandono de toda essa carga informativa e o regresso à unidade da língua e da gramática (p. 23).

E. Ferreiro e Ana Taberosky (1986) não pensam do mesmo modo, em relação à língua inglesa. Apoiam-se nas posições de K. Goodman e de Chomsky e Halle para sustentarem que a informação ideográfica torna a escrita mais coerente. Assim, nas palavras «*medicate/medicine*», a escrita afasta-se da pronúncia para aproximar semântica e lexicalmente as duas palavras - que contêm um mesmo radical, facilitando a leitura, ao invés de a dificultar (p. 256).

Na Língua Portuguesa, a argumentação das autoras acima referidas é de grande pertinência. A escrita permite traduzir o parentesco etimológico das unidades lexicais cuja pronúncia se distanciou, conferindo, ao mesmo tempo, a unidade necessária ao património escrito produzido ao longo da história. Por outra parte, a língua falada, reflectindo a actualidade, apresenta, como é sabido, uma evolução relativamente independente das normas da escrita. No Português actual, temos inúmeros exemplos: *ministro* [menístru], *para* [pra], *feminino* [femenínu], *requisito* [requezítu]. A distância é tão notória que a linguística pós-saussureana tem vindo a privilegiar a língua falada, ocupando-se as descrições linguísticas preferencialmente dos enunciados orais, com o objectivo de reflectir, nessas análises, a actualidade linguística, numa perspectiva puramente sincrónica.

Assim, os sistemas de escrita actuais não abarcam grande parte da informação fonológica, porque têm que reflectir a arquitectura das línguas naturais, necessitando de facultar também informação ideográfica relevante para conferir unidade à estrutura das mesmas.

Por isso, ler não pode consistir essencialmente na conversão de grafemas em fonemas.

A segunda das razões acima apontadas relaciona-se com a riqueza dialectal das línguas naturais, que variam nos planos diatópico, diastrático e diafásico, na conhecida terminologia de E. Coseriu.

A geografia linguística do Português europeu é bastante homogénea, como se infere da leitura dos trabalhos de L. de Vasconcelos (1970), P. Boléo (1962) e L. Cintra (1983), facilitando às crianças portuguesas a aprendizagem da leitura, e colocando-as em situação de privilégio em relação às daqueles países em que as fronteiras político-administrativas não são coincidentes com as culturais e linguísticas. Em muitos casos, numa mesma unidade territorial, coexistem línguas e culturas diversas, e a língua oficial (que não raramente é imposta pela escola às crianças de toda a nacionalidade) constitui uma segunda língua para as crianças de algumas etnias, como anotavam já Downing e Thackrey (1974, p. 44).

Em relação a Portugal, e apesar da unidade acima referida, deve ser havida em conta alguma diversificação de índole regional, atestada pelos mapas dialectológicos existentes, e que se manifesta em crianças de determinadas zonas, particularmente nas dos estratos sociais desfavorecidos - o que tem a ver, simultaneamente, com variação sociolinguística, cuja influência no sucesso escolar foi evidenciada por autores como Bernstein (1975).

Assim, no início da aprendizagem escolar da leitura, as crianças vêm munidas da variedade linguística materna, com a sua pronúncia própria, e nenhum alfabeto poderia satisfazer todas essas ideossincrasias.

Mas a escrita não reproduz (nem deveria reproduzir) directamente nenhum falar, já que a mesma escrita é para ler em tantas pronúncias quantas as variedades dialectais do diassistema linguístico. Todavia, alguns autores, para obviarem às dificuldades que o factor linguístico suscita na iniciação formal à leitura, defendem que, se não se pode escrever como todos falam, então homogeneizemos a fala em função da escrita. Segundo esta orientação, para aprenderem a ler, muitas crianças deveriam reaprender a falar "correctamente", i. é, deveriam corrigir a sua pronúncia e alterar ou adquirir outras unidades lexicais. Em suma, como refere Legrand (1984),

Trata-se de reconstruir completamente a personalidade linguística dos alunos. A linguagem dos alunos é pobre em vocabulário, em sintaxe e em ideias. O ensino da língua [francesa] deve, portanto, prover a criança de ideias e de meios de expressão. E não podem fazê-lo senão apoiando-se na linguagem adulta elaborada, isto é, na linguagem escrita tomada como modelo. (p. 139)

A concretização de tal intento exigiria dessas crianças, durante a iniciação à leitura, um esforço enorme de reaprendizagem, colocando-as em situação desfavorável, pelo que é condenada pelo autor agora citado e por muitos estudiosos preocupados com o sucesso escolar, como por exemplo, Inizan (1984, p. 97), Reboul (1980, p. 155) e Emília Ferreiro e Ana Taberosky (1986).

Estas duas últimas autoras (1986), consideram que «É impraticável, como objectivo escolar, propor-se homogeneizar a fala em função da escrita» (p. 258). E, no capítulo «Leitura, dialecto e ideologia» (p. 248), afirmam que é pedagogicamente contraproducente obrigar a criança a aprender outra variedade dialectal, como requisito para a aprendizagem da leitura (p. 259). E acrescentam que, no caso de se pretender que a criança aprenda outro dialecto, que as actividades a isso destinadas se demarquem do processo de iniciação à leitura e que não interfiram no mesmo (p. 259).

As implicações pedagógicas do problema aqui apresentado têm particular incidência em crianças de regiões cujos falares se afastam mais pronunciada-mente da norma "cultura".

Considerem-se, por exemplo, as grafias que o autor do presente trabalho registou, recentemente, em composições de alunos - do quinto ano de escolaridade obrigatória - do concelho de Viseu (Bento, 1991):

«pregunta» (pergunta)

«belhetes» (bilhetes)

«intravam» (entravam)

«dezer» (dizer)

«ludou-o» (levou-o)

«ajuntaram-se» (juntaram-se)

«pana» (pena)

«munta» (muita)

«questume» (costume)

«pracurou» (procurou)

«ferioso» (furioso)

«volso» (bolso)

«disse-le» (disse-lhe)

[...]

Este corpus (alargado aos domínios fonético, vocabular e sintáctico), traduz algumas pronúncias que são socialmente bem toleradas (por exemplo, os casos em que ocorre a troca das labiais sonoras [b] e [v], registando-se igualmente certas variantes menos comuns e erros de pronúncia.

Nestas circunstâncias, o recurso à decifração, quando possível, podendo ser favorável à correcção fonética, viria dificultar a iniciação formal à leitura. Com efeito, as crianças implicadas ficariam sobrecarregadas, em relação às restantes, com uma dupla tarefa: a correcção da língua falada e a aprendizagem da leitura.

Nos exemplos acima apresentados, podemos verificar que as pronúncias, ao invés de serem corrigidas através da iniciação à leitura, permaneceram ao longo dos anos subsequentes, contaminando também a ortografia.

Relativamente às questões educacionais suscitadas pelo tema proposto, consideramos relevantes as seguintes observações:

Em primeiro lugar, se a leitura não incidir essencialmente na decifração, é possível a aprendizagem da mesma sem a sobrecarga da "reconstrução" simultânea do saber linguístico das crianças cujo falar materno se demarca da norma "cult".

Em segundo lugar, e como acima foi defendido, o desenvolvimento linguístico dos alunos ("correcção" linguística) deveria ocupar um espaço curricular próprio, por forma a não interferir no normal processo de ensino/aprendizagem da leitura.

Por fim, essa mesma "correcção" linguística deveria consistir não na destruição da riqueza dialectal do Português - admoestando os alunos por utilizarem o falar materno, considerado incorrecto - mas

proporcionando-lhes outras variantes alternativas e complementares, fonéticas, lexicais ou gramaticais que a Língua Portuguesa potencia, consoante os objectivos pragmáticos do seu uso.

Em nosso entender, a solução para o insucesso na iniciação formal à leitura não reside nem no recurso à decifração nem em reformas da ortografia, mas na adopção de metodologias fundamentadas, por um lado, nas diferenças entre a língua oral e a língua escrita, e, por outro, num conceito de leitura assente em bases cientificamente consistentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, Isabel e Rocheta Santos, M. M. (1986). «Kenneth S. Goodman e o seu modelo de leitura. A leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhas». *Análise Linguística do Acto de Leitura e a sua Aplicação Pedagógica em Língua Materna e em Língua Estrangeira*. Universidade de Aveiro (Doc. 1)

Bacha, Magdala Lisboa (1975). *Leitura na primeira série*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A.

Beard, Roger (1987). *Developing Reading 3-13*. London: Hodder and Stoughton.

Bento, J. Rodrigues (1991). *Um estudo sobre a medição do rendimento na leitura em crianças do primeiro ano de escolaridade obrigatória do concelho de Viseu*. Dissertação de Mestrado apresentado à Universidade do Minho.

Bento, J. Rodrigues (1996). *O processo da leitura*. *Millenium: Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, nº 4.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes linguistiques et contrôle social*. Paris: Editions Minuit.

Boléo, M. de Paiva (1962). «Mapa dos dialectos e falares de Portugal Continental». In *Actas do IX Congresso Internacional de Linguística Portuguesa e Românica*. 3, 85-112.

Branston, Peter e Provis, Mark (1986). *Children and Parents Enjoying Reading: a handbook for teachers*. London: Hodder and Stoughton.

CEFEPE (1976). *Linguagem oral e ortografia*. Lisboa: INIC.

Charmeux, Éveline (1975). *La lecture à l'école*. Paris: CEDIC.

Cintra, L. F. Lindley (1971). «Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses». *Boletim de Filologia*, 22, 81-116.

CLUL (1984). *Português Fundamental. Vocabulário e gramática*. Lisboa: INIC.

CLUL (1987). *Português Fundamental: Métodos e documentos*. Lisboa: INIC.

Cohen, Isdey e Mauffrey, Annick (1983). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris: Armand Colin.

Crowder, Robert, G. (1982). *The Psychology of Reading: An Introduction*. New York: Oxford University Press, Inc.

Davies, Evelyn e Whitney, Norman (1985). *Study Skills for Reading*. London: Heinemann Educational Books.

Domingos, Ana M., Barradas, H., Rainha, H., Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Downing, J. e Thackray, D. V. (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Ferreiro, Emília e Taberosky, Ana (1986). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Freinet, C. e Balesse, L. (1977). *A leitura pela imprensa na escola*. Lisboa: Dinalivro.

Fyfe, Ronald e Mitchell, Evelyn (1985). *Reading Strategies and their Assessment*. Windsor: NFER-NELSON.

Galifret-Granjeon (1984) «A língua escrita como objectivo da aprendizagem». In Ajuriaguerra et al., *A dislexia em questão*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Gallego, Anunciación Q. (1985) «Hacia un concepto de lectura». *Revista Española de Pedagogía*, nº 169-170, 562-581.

Gibson, J. Eleanor e Levin, Harry (1985). *The Psychology of Reading*. Cambridge: MIT Press.

Gillet, Jean e Temple, Charles (1982). *Understanding Reading Problems*. Boston: Brown and Comppany.

Inizan, André (1983). *Le temps d'apprendre à lire*. Paris: Armand Colin.

Jorm, A. F. (1985). *Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lalande, Jean-Noel (1985). *L'apprentissage de la langue écrite. Du b-a ba à la B. D.* Paris: Presses Universitaires de France.

Lobrot, Michel (1983). *Lire, avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture (D-OR-LEC)*. Paris: Les Editions ESF.

Lunzer, Eric e Gardner, Keith (1986). *The Effective Use of Reading*. London: Heinemann Educational Books, Ltd.

Perera, Katharine (1984). *Children's Writing and Reading: Analysing Classroom Language*. Oxford: Basil Blackwell.

Piatelli-Palmarini, Massimo [editor] (1983). *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo.

Pynte, Joël (1983). *Lire... Identifier, comprendre*. Presses Universitaires de Lille.

Quirós, Julio Bernaldo de (director) et al. (1975). *El Lenguaje lectoescrito y sus problemas*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana S. A.

Reboul, Olivier (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: Presses Universitaires de France.

Rubin, Dorothy (1982). *Diagnosis and Correction in Reading Instruction*. New York: Rinehart and Winston.

Sequeira, M. de Fátima (1982), «A Study of the cognitive prerequisites for beginning reading in portuguese». Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Massachussets.

Sequeira, M. de Fátima (1989 a). «Psicolinguística e leitura». In Sequeira M. de Fátima, Castro, R. V. e Sousa, L. (organizadores), *O Ensino-aprendizagem do português*. Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, M. Inês B. (1988). «Consciência linguística e nível de leitura: Que relação? Ou ler ou não ler... Eis a questão». *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 1, nº 1, CEEDC, Universidade do Minho.

Smith, Frank (1982). *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Tavares, José (1986), «A leitura como um processo de desenvolvimento e aprendizagem à luz das estruturas de "schème" e de "skill"». *Educação*, 10, 35-54.

Taylor, Insup e Taylor, M. Martin (1983). *The Psychology of Reading*. New York: Academic Press, Inc.

Tierney, R. J., Readence, J. E., Dishner, E. K. (1980). *Reading strategies and practices: Guide for improving instruction*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Vanoye, Francis (1981). *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes.

Vasconcelos, J. Leite de (1970). *Esquisse d'une dialectologie portugaise*. Lisboa: Centro de Estudos Filológicos.