

UM FIM PARA AS GUERRAS DA LEITURA SEGUNDO CASTLES *ET AL.* (2018)

ENDING THE READING WARS ACCORDING TO CASTLES ET AL. (2018)

Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa¹, Daniela Cid de Garcia¹, Katia Nazareth Moura de Abreu²

¹ *Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil*
marialott@gmail.com; daniela@letras.ufrj.br
http://orcid.org/0000-0001-9197-4633; http://orcid.org/0000-0003-2134-1069

² *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil*
kabreu00@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-8505-4512

Recebido em 7 jun. 2021
Aceito em 11 jun. 2021

CASTLES, A.; RASTLE, K.; NATION, K. Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert. **Psychological Science in the Public Interest**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018.

O artigo "*Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert*" tem como objetivo apresentar uma revisão sobre a ciência da aprendizagem da leitura, desde o desenvolvimento das primeiras habilidades de decodificação alfabética até a compreensão textual característica de leitores habilidosos. Dessa forma, pretende-se vislumbrar um fim para as chamadas Guerras da Leitura, que, segundo as autoras, ocorrem devido a uma lacuna existente entre os conhecimentos acumulados em pesquisa e o que chega para o público mais amplo. As autoras destacam que baixos níveis de leitura contribuem fortemente para a desigualdade social, atingindo diretamente a saúde física e mental das pessoas. Por ser um elemento com grande impacto, mesmo em países desenvolvidos, o foco nessa área tem se ampliado com discussões acaloradas sobre como ensinar as crianças a ler – se por instrução fônica ou por palavras inteiras -, caracterizando esse período, iniciado há mais de 200 anos, como Guerras da Leitura. Ao discutirem a questão, as autoras destacam, em cada seção do artigo, a pesquisa de base desenvolvida e as implicações desse conhecimento acumulado para as práticas em sala de aula. Elas concluem reconhecendo que é necessário mais do que conhecimento fônico para o desenvolvimento da leitura, mas reiterando a relevância do método para sistemas alfabéticos.

Na seção 1, é feita uma revisão sobre o desafio da aquisição da leitura, que consiste em aprender a associar símbolos visuais e significados. As autoras argumentam que esse desafio é dependente da natureza do sistema de escrita que deve ser aprendido – alfabético, silábico ou morfofonético –, já que esses sistemas variam consideravelmente na maneira como os símbolos visuais mapeiam a língua. Os sistemas alfabéticos, por permitirem um mapeamento símbolo-som mais direto, possuem uma capacidade maior de generalização, havendo menor necessidade de memorização de símbolos. Apesar de essa previsibilidade existir independente do nível de transparência ortográfica dos diferentes sistemas alfabéticos (por exemplo, a ortografia do italiano é mais transparente que a do inglês), há evidências de que essa transparência tem um papel substancial nos estágios mais iniciais da aprendizagem da leitura. Não se sabe, no entanto, se essa facilitação inicial se traduz em alguma vantagem em estágios posteriores da compreensão leitora.

Sabendo do papel da natureza do sistema de escrita para se estabelecer a relação entre o material escrito e o significado, as autoras passam à pergunta sobre como as crianças desenvolvem a habilidade para fazer esse mapeamento. Castles e colegas se propõem a delinear 1) o que as crianças já trazem inicialmente para a tarefa de decifrar o código alfabético, 2) como o conhecimento delas muda durante o desenvolvimento e 3) como as experiências instrucionais podem modificar o seu aprendizado. A conclusão fundamental é que o entendimento de que grafemas representam sons não ocorre naturalmente para os aprendizes, mas é algo que precisa ser ensinado explicitamente. As autoras destacam ainda que há uma sequência de fases pelas quais a criança passa e que refletem habilidades que emergem à medida em que elas vão desenvolvendo *expertise* na leitura.

Levando-se em conta que 1) as crianças precisam de instrução formal para adquirir o princípio alfabético e que 2) sem decifrar a relação grafema-fonema, a associação entre palavras impressas e significado deve acontecer pela memorização de milhares de palavras, é justificável que se defenda uma instrução fônica sistemática durante a aprendizagem da leitura. Na seção 1.4.1, as autoras apresentam evidências que corroboram esse raciocínio, elencando alguns casos, na Austrália, nos Estados Unidos e no Reino Unido, em que a implementação de instrução fônica sistemática como política pública impactou em benefícios na aprendizagem da leitura.

Ainda que haja forte consenso científico sobre a efetividade da instrução fônica formal, ainda há discussão sobre como deve ser feita sua implementação em sala de aula. As autoras apresentam esse debate, com a ramificação em duas abordagens: sintética e analítica. Em face das características dessas abordagens, as autoras destacam que, aparentemente, haveria uma vantagem para a abordagem sintética, pois seria possível controlar o ambiente de aprendizagem com mais eficácia e garantir o ensino explícito das correspondências em uma sequência ideal. Além disso, elas citam um estudo longitudinal que relata os ganhos de uma prática interventiva sintética em relação a uma prática interventiva analítica. Argumentam, porém, que não existem evidências robustas para confirmar essa preferência. Em adição a isso, mostram que as conclusões apresentadas nos estudos são unânimes em ratificar o papel da sistematização presente nessas abordagens e que são necessárias mais pesquisas para determinar quais implementações seriam mais válidas. Quanto a isso apontam que as habilidades de decodificação alfabética possibilitam a ‘tradução’ de ortografia em fonologia, mas chamam a atenção para a questão da irregularidade ortográfica e para as técnicas utilizadas pelos professores para lidar com esse aspecto.

Como recurso para lidar com essa irregularidade, elas descrevem a opção metodológica do ensino pela palavra inteira, que deve se somar à instrução fônica formal em vez de substituí-la. O ensino direto de palavras com ortografia irregular, principalmente as mais frequentes (*eye* e *friend* no inglês), referidas como *sight words*, constitui um facilitador na aprendizagem da leitura, principalmente em línguas com maior opacidade ortográfica. Assim, referenciam um estudo em que a combinação do mapeamento ortográfico básico com a memorização de palavras inteiras resultou em um caminho eficiente para a leitura autônoma das crianças.

Ainda na seção 1, as autoras evidenciam o recurso pedagógico conhecido como *decodable books*. Esse tipo de material consiste em textos manipulados de forma a apresentarem primordialmente palavras que podem ser lidas utilizando relações grafema-fonema regulares. Embora com um conjunto de palavras restrito, esses livros permitem que as crianças conquistem, muito rapidamente, uma leitura autônoma. Eles funcionam como material de apoio ao método fônico, pois oferecem uma oportunidade imediata às crianças de aplicarem o que aprenderam em sala de aula. Uma coleção conhecida no Brasil que atende a esse objetivo, por exemplo, é a Coleção Gato e Rato de Mary e Eliardo França, com títulos como “A bota do bode”;

“O jogo e a bola”; “Tuca, vovó e Guto”. A ressalva das autoras se concentra no período de uso desses livros, que deve ficar limitado ao início do processo de aprendizagem, já que, conforme o desenvolvimento na leitura, os livros ‘reais’ são capazes de manter o interesse e a motivação das crianças na leitura e de alcançar os objetivos mais amplos de construção de vocabulário e de conhecimento.

Na seção 2, as autoras revisitam o tema do ensino pela palavra inteira e reafirmam que a perícia na leitura de palavras se desenvolve ao longo do tempo e se apoia na decodificação alfabética combinada com a experiência em leitura. Destacam que a criança ler uma palavra inteira (pela imagem da palavra e não por suas partes) não significa que ela tenha adquirido o tipo de conhecimento ortográfico sofisticado sobre aquela palavra. As autoras apontam para o fato de leitores hábeis progredirem da decodificação alfabética para leitura direta de palavras, mas que esses mesmos leitores hábeis retomam também a decodificação alfabética em face de palavras desconhecidas com escrita irregular. A adoção de ensino por palavra inteira para cada palavra nova a partir da premissa de que é isso que o leitor hábil faz, não se sustenta. Além de constituir uma tarefa intransponível tanto para o professor quanto para o aluno, devido à necessidade de memorização de muitas palavras, o leitor não teria a habilidade de decodificação alfabética para navegar por palavras desconhecidas. As autoras então recomendam que o ensino deve se concentrar no desenvolvimento da qualidade lexical no nível da palavra e otimizar o conhecimento e as habilidades das crianças para que os recursos da memória de trabalho possam ser usados da melhor forma. Qualidade lexical, de acordo com Perfetti (PERFETTI; HART, 2002), é o grau em que uma representação mental armazenada de uma palavra especifica sua forma e significado de maneira que haja 1) precisão da representação, para distinguir entre palavras com ortografia muito semelhante, e 2) flexibilidade para abarcar combinações da palavra impressa e significado de maneira dinâmica, possibilitando diferenciar palavras com a mesma grafia mas com significados diferentes em diferentes contextos. Qualidade lexical funciona item a item, havendo maior ou menor qualidade dependendo da experiência da criança. Nesse sentido, maior exposição a palavras impressas parece ampliar a qualidade lexical. Essa experiência variada em leitura desempenha um papel importante na transição de leitores iniciantes a leitores experientes.

No entanto, a história não acaba aqui. Há línguas que apresentam muitas palavras com mais de um morfema, como o português; no inglês, elas são 80%. Caso a condução seja por palavra inteira, o número de palavras a serem memorizadas se ampliaria consideravelmente. As autoras advogam pela necessidade de conhecimento sobre as propriedades morfológicas das palavras para capitalizar as regularidades do sistema, porém, questionam qual a forma mais eficaz e qual o momento ideal em que essa instrução deveria acontecer. Apontam também estudos que demonstram que o conhecimento morfológico dos professores apresenta muitas lacunas e que em muitos casos os professores não têm consciência de como os morfemas comunicam significados ou constroem a soletração. As autoras sugerem, então, atividades de contação de histórias como recursos para apoiar o desenvolvimento do vocabulário, que lidaria com variados tipos de palavras, inclusive, as morfológicamente complexas. Desse modo, Castles *et al.* defendem o espaço para o ensino de palavras de alta frequência e com decodificação complexa, instrução morfológica, como parte de um ensino de leitura abrangente e rico em abordagem fônica.

As autoras insistem na experiência como um caminho eficaz para a leitura fluente de palavras. No entanto, relativizam a quantidade da exposição à escrita que o professor pode oferecer, seja por atividades em sala de aula, seja por tarefas de casa. Em relação à exposição, há uma variedade de textos aos quais as crianças podem ser expostas em períodos fora da escola, durante sua leitura independente. A questão da motivação é levantada e as autoras constatam que não há solução fácil, mas descrevem sugestões de especialistas em leitura que indicam a exaltação do valor da leitura e a facilitação da escolha pela leitura. Além dessas sugestões, as autoras observam que o desejo de ler se relaciona com a capacidade de leitura. Assim, alinham a noção de como melhor motivar as crianças a ler com a noção de como melhor ensinar as crianças a ler. Ressaltam que se o sistema escolar garante à criança uma habilidade básica sólida em leitura, o que já é um meio de maximizar a motivação para ler. Mais uma vez, os efeitos cumulativos na capacidade de leitura ao longo do tempo são salientados.

Na seção 3, *Aprendendo a compreender um texto*, as autoras se propõem a destacar fatores importantes que influenciam o desenvolvimento da compreensão leitora, levando em conta aspectos da literatura que são mais relevantes para o ensino

e para as práticas em sala de aula. As autoras descrevem a leitura como um processo de construção de um modelo mental da situação apresentada no texto. Elas apontam que essa construção se dá pela articulação entre diferentes níveis de conhecimento do leitor e diferentes processos empregados durante a leitura. Entre os conhecimentos, destacam-se os de natureza ortográfica, linguística e conhecimentos gerais.

Castles, Rastles e Nation trazem reflexões importantíssimas a serem debatidas no Brasil, visto que observamos "Guerras da Leitura" em solo nacional. O artigo apresenta uma ampla revisão sobre o tema e traz referencial teórico robusto sobre cada tema discutido, alegando que a resistência que se criou em relação à instrução fônica se deve, por um lado, ao reconhecimento incontestável por parte dos profissionais sobre o fato de que ler é mais do que apenas decodificar e, por outro, à falta de uma disseminação mais eficaz do conhecimento sobre a natureza dos sistemas de escrita e sobre seu aprendizado. Apesar de haver um número considerável de indicações para necessidade de futuras pesquisas, o texto não perde sua força dado que as autoras não escondem que em certos aspectos não há dados ainda para uma conclusão inequívoca. Com isso, conduzem de maneira cautelosa as argumentações dos estudos apresentados calibrando a robustez dos achados para que o leitor tenha a dimensão adequada sobre em que pontos estamos neste momento da ciência sobre a leitura. Esse caminho demonstra o zelo necessário quando se está falando de um tema que tem impacto não só na individualidade e acesso de cada indivíduo, mas também no rumo e desenvolvimento de um país.

REFERÊNCIAS

FRANÇA, M.; FRANÇA, E. **A bota do bode**. São Paulo: Ática, 1987. (Coleção Gato e Rato).

FRANÇA, M.; FRANÇA, E. **O jogo e a bola**. São Paulo: Ática, 1988. (Coleção Gato e Rato).

FRANÇA, M.; FRANÇA, E. **Tuca, vovó e Guto**. São Paulo: Ática, 1987. (Coleção Gato e Rato).

PERFETTI, C. A.; HART, L. The lexical quality hypothesis. *In*: VERHOEVEN, L.; ELBRO, C.; REITSMA, P. (ed.). **Precursors of functional literacy**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002. p. 189-213.

Sobre as autoras

Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com doutorado sanduíche CAPES na École Normale Supérieure em Paris (França) e Mestre em Linguística pela mesma universidade. É professora no Departamento de Letras-Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro no setor de estudos linguísticos e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma universidade. É coordenadora do Laboratório SOPA. Tem experiência na área de Linguística e Psicolinguística, principalmente na área de aquisição de linguagem e processamento de leitura. Interessa-se por temáticas relacionadas ao desenvolvimento de literacia, aquisição de L1 e bilinguismo.

Daniela Cid de Garcia

Doutora em Linguística pela UFRJ (bolsista CAPES) e mestre em Linguística pela UFRJ (bolsista CAPES). Foi pesquisadora visitante (CAPES-Fulbright) no Laboratório de Neurolinguística da Universidade de Nova York (NYU), onde desenvolveu estudo sobre o reconhecimento visual de palavras utilizando a técnica de magnetoencefalografia. É professora adjunta de inglês no Departamento de Anglo-germânicas da Faculdade de Letras (UFRJ) e atual coordenadora do Laboratório de Psicolinguística Experimental (Lapex), que estuda a estrutura morfossintática, os processos de parsing (análise estrutural) e de interpretação na compreensão, e na produção de frases e palavras em línguas naturais. Suas áreas de interesse principais são processamento de palavras, processamento e desenvolvimento da leitura, acesso lexical e aquisição de L2.

Katia Nazareth Moura de Abreu

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Mestre em Linguística pela mesma universidade. É professora no Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no setor de Estudos de Linguagem, docente no Curso de Especialização em Língua Portuguesa e membro permanente do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Na pesquisa, tem se dedicado às áreas de Morfologia, Psicolinguística Experimental e Leitura. É membro (pesquisador) do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores, linguagens e justiça social" (FFP-UERJ-CNPq). É pesquisador no Laboratório de Psicolinguística Experimental (LAPEX-UFRJ) e é professor colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Teórica e Experimental (GEPEX-UFF).