

O GOSTO PELA LEITURA E O DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA: DUAS VARIÁVEIS QUE SE RELACIONAM?

JULIANA CRISTINA FERREIRA*

SUELI MARIA COELHO**

RESUMO

Este trabalho discute uma questão controversa entre pais e educadores no que tange à relação entre leitura e aprendizado da ortografia. A partir de uma pesquisa de campo, envolvendo alunos dos ensinos fundamental, médio e superior, busca-se desmistificar a máxima alardeada pelo senso comum de que “quem lê muito escreve bem”. Os resultados da pesquisa alertam para o fato de que a proficiência ortográfica depende mais do trabalho sistematizado com as regras que da mera leitura, o que leva a uma revisão metodológica de seu ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Ortografia. Leitura. Proficiência ortográfica. Proficiência textual.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A crença de que, à medida que os alunos vão se desenvolvendo na habilidade de leitura vão, concomitantemente, ampliando a habilidade de escrever corretamente as palavras da língua é insistentemente alardeada pelo senso comum. Não apenas os pais, como também muitos professores defendem a máxima de que “quem lê muito escreve bem.” Não raras vezes, ao serem questionados pelos familiares das crianças ou mesmo dos adolescentes quanto aos procedimentos a serem adotados para melhorar a ortografia, muitos educadores recomendam o incentivo à leitura e o acesso ao material escrito. Contudo, ainda não há uma relação cientificamente comprovada entre a frequência com que o indivíduo se dedica à atividade leitora e a sua proficiência ortográfica. A metodologia proposta pelos educadores mencionados demonstra, além de uma postura intuitiva e desprovida de respaldo teórico, um equívoco quanto ao conceito de texto. No entendimento seus, como se pode perceber, a qualidade do texto é mensurada pela adequação da

* Pedagoga graduada pelo Centro Universitário de Patos de Minas e bolsista do VII PIBIC.

** Professora Adjunta do Centro Universitário de Patos de Minas e orientadora da pesquisa.

ortografia aos padrões vigentes. Sabe-se, entretanto, que a qualidade e mesmo a eficácia de um texto não é determinada por sua correção ortográfica, mas, antes, pela adequada articulação que se estabelece entre seus elementos, bem como entre as estratégias de dizer e as intenções desse dizer. Caso contrário, as pessoas analfabetas não seriam capazes de produzir textos, tampouco de se comunicar, já que o fazemos por meio deles.

Frente a tal impasse, a presente pesquisa se propôs a empreender um estudo para verificar, cientificamente, até que ponto o gosto pela leitura e o domínio da ortografia são variáveis que se relacionam. Partiu-se da hipótese de que a máxima discutida é interpretada de forma simplista por aqueles que a conclamam. Não se questiona – ao contrário, até se endossa – a crença de que o contato efetivo com o texto escrito melhora a capacidade de produção textual, já que é uma forma de permitir ao leitor incorporar as características organizacionais que regem essa modalidade textual. Entretanto, defende-se, neste estudo, que a melhoria advinda da leitura não se dá no âmbito da ortografia, mas nos domínios do texto propriamente dito. Assim, acredita-se que o indivíduo que tem contato efetivo com os mais diversos gêneros de texto apresenta mais facilidade para produzir, porque incorpora, durante a tarefa de leitura, além das características próprias do texto escrito, elementos estruturais evocativos dos mais diversos gêneros textuais.

Parece óbvio que um indivíduo que jamais tenha tido acesso a uma procuração, por exemplo, seja incapaz de produzir esse gênero textual quando solicitado. Da mesma forma, parece não haver nenhuma garantia de que, tendo acesso a esse gênero de texto, o mesmo indivíduo seja capaz de grafar adequadamente, se solicitado, todas as palavras que estavam escritas nele. Isso se dá porque, quanto mais proficiente o leitor se torna, mais ele passa a adotar estratégias descendentes para processar o texto, ou seja, mais ele se apega ao seu conhecimento prévio para subsidiar a leitura. Assim, ele tende a ater-se mais ao conteúdo propriamente dito que à forma, o que o impede de fixar-se em questões ortográficas, que se ligam à materialidade do texto. Acredita-se que apenas os leitores principiantes, em virtude do apego às estratégias ascendentes – aquelas em que o leitor atém-se prioritariamente ao texto e menos ao seu conhecimento prévio – fixem-se mais na forma que no conteúdo. Ainda assim, a preocupação com a árdua tarefa de decodificar o material escrito à sua frente os impede de ater-se a questões ortográficas, mesmo porque eles ainda não possuem um nível de consciência metalingüística que os habilite a refletir sobre a adequação ortográfica do escrito. Se, como aqui defendido, o leitor não se fixa à forma, mas concentra-se no conteúdo do texto, é pouco provável que o acesso ao material

escrito possa operar mudanças significativas em sua capacidade de grafar corretamente as palavras da língua, o que sinaliza a necessidade de se investir em novas metodologias para assegurar ao aluno o domínio do código escrito.

O objetivo geral da pesquisa ora proposta, como já anunciado, foi investigar a (in)existência de uma correlação entre o gosto pela leitura e a melhoria no desempenho ortográfico. Como objetivos específicos, citam-se, prioritariamente: (a) comprovar (ou não) a hipótese de que, ao se envolver com o texto, buscando a produção do sentido, o indivíduo concentra-se mais no conteúdo que na forma, adotando prioritariamente estratégias descendentes de processamento do texto, o que o impede de ater-se a questões ortográficas; (b) verificar que tipo de leitor – iniciante ou proficiente – é mais sensível (se é que algum o é) às impropriedades ortográficas de um texto, durante o processo da leitura, cujo principal objetivo não é detectar inadequações de grafia; e (c) desmistificar a crença comum de que a leitura é uma metodologia eficaz para o trabalho com a ortografia.

O aspecto de maior relevância da pesquisa aqui proposta reside na contribuição que seus resultados congregam não apenas para a área acadêmica, como também social. As correlações até então sustentadas basearam-se em questões de senso comum e parecem não se sustentar frente às pesquisas contemporâneas na área da leitura. A própria concepção de leitor proficiente postulada pela corrente cognitivista de processamento do texto alerta para o fato de que o apego à materialidade do escrito compromete a capacidade de leitura. Assim sendo, o professor deve trabalhar no sentido de desenvolver no aluno a habilidade de engendrar concomitantemente estratégias ascendentes e descendentes. Dessa feita, ao desvincular-se da forma, para concentrar-se no conteúdo, o leitor passa a adivinhar as palavras do texto, com base em seus conhecimentos prévios e em sua capacidade de inferenciação. Além disso, as pesquisas na área da leitura já demonstraram que esta não se dá de forma linear, o que impede o leitor de se fixar em cada palavra e, muito menos, em cada letra. Não se pode, pois, endossar a tese de que, ao ler, o indivíduo incorpora a grafia correta das palavras.

No que tange à contribuição social da pesquisa, citam-se os benefícios que ela propõe para elucidar a efetiva relação existente entre leitura e domínio da ortografia, o que pode auxiliar na seleção de metodologias pertinentes para o trabalho com a aquisição do código escrito. Em pesquisa anteriormente realizada¹, a grande maioria dos docentes

¹ A pesquisa aqui referida intitula-se “Análise do grau de funcionalidade do trabalho com a ortografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental e foi concluída em 2006 por uma bolsista de iniciação científica do VI PIBIC, Valquíria Rodrigues Silva Santos, sob orientação da prof^a. Dr^a Sueli Maria *Perquirere*. Edição 5, Ano 5, jun 2008.

indicou a leitura como uma metodologia altamente eficaz para melhorar a competência ortográfica das crianças. Outra queixa dos docentes entrevistados foi sobre o pouco conhecimento de que dispõem quanto aos processos por meio dos quais o aluno adquire a ortografia da língua. Os resultados obtidos contribuirão para elucidar algumas dessas questões, além de fornecer subsídios científicos sobre questões até então endossadas, mas não investigadas.

2 CONSTRUÇÃO DO APORTE TEÓRICO

Endossando a problematização aqui empenhada, Leal e Roazzi (2005) comentam que

é comum ouvirmos pais, professores e alunos manifestando preocupação com as dificuldades de escrita ortográfica. Junto com tal preocupação, encontramos normalmente a idéia de que se aprende ortografia treinando as palavras corretas, ou ainda, a idéia de que a aprendizagem da escrita se dá quando o aluno lê muito. (p. 99)

Advertem, contudo, os autores ora referenciados que, na “primeira estratégia de trabalho, está subjacente a concepção de que se aprende ortografia através da memorização que se dá na repetição da grafia convencional das palavras” (p. 99) e que, na segunda, “subjaz também a idéia de que se aprende através da exposição repetida da grafia correta, mas que essa exposição se dá naturalmente em atividades contínuas de leitura.” (p. 99) Ambas as estratégias exibem aspectos vulneráveis que merecem ser aqui considerados.

No que tange à primeira estratégia, Zorzi (2003) explica que, a despeito de o senso comum endossar o contrário, o aprendizado da ortografia de uma língua não se restringe a uma mera questão mnemônica ou de fixação. O autor defende a sua tese, alegando que “falar em memória é fazer referência ao já visto, ao já conhecido.” (ZORZI, 2003, p. 145) Contudo, principalmente “quando uma criança está aprendendo a escrever (...), a todo instante ela enfrenta situações nas quais tem que escrever palavras que ainda não domina por serem pouco familiares ou totalmente desconhecidas.” (*op. cit.*, p. 145)

Nessas situações, a memória tem pouco a contribuir, já que não se pode lembrar daquilo que nunca se viu². Para resolver tal impasse, faz-se necessário recorrer a outro tipo de artifício que não a memória. Apóia-se, nessa situação, em processos de geração de conhecimento, “no caso de base gramatical, que permitem generalizar o conhecimento que temos acerca de uma palavra, atingindo outras que a ela se assemelham, com base em algum critério.” (*ibidem*, p. 146) Esse recurso de extensão de regras já dominadas recebe o nome de processos gerativos generalizadores. Assim, pode-se afirmar que a ortografia é adquirida por meio de dois processos básicos, quais sejam: (a) processos perceptivos ou de memorização e (b) processos gerativos. Não se pode dizer que um seja mais importante que o outro, tampouco que um pode se desvincular do outro, pois, ainda que se recorra à expansão de regras já conhecidas, “o papel da memória é importante no sentido de estabilizar a forma convencional de muitas palavras” (*op. cit.*, p. 146), principalmente dos vocábulos primitivos.

Já, em relação à segunda estratégia, as pesquisas até então empreendidas têm demonstrado que

a leitura, mecanicamente, dá-se por fixações dos olhos em determinados segmentos do texto, que podem ser uma palavra ou um pequeno grupo de palavras. Ao que parece, o leitor não processa as letras que compõem um determinado segmento de modo linear, da esquerda para a direita, mas de modo simultâneo. Também parece que as letras não são processadas integralmente, em todos os detalhes, mas apenas nos seus traços distintivos. (LEFFA, 1996, p. 18)

Vê-se, pois, que, como afirma Kleiman (2000 [1992]), sob a óptica cognitiva, a leitura é um jogo de adivinhações, dado que “grande parte do material que lemos é adivinhado ou inferido, não é diretamente percebido.” (p. 32) Além disso, segundo informações cotejadas nessa autora (*op. cit.*), “as abordagens de leitura (...) que valorizam a correção da forma ao invés da preservação do significado podem inibir o desenvolvimento de estratégias adequadas de processamento do texto escrito.” (p. 36) Vê-se, pois, que endossar a crença de que a leitura favorece o aprendizado da ortografia vai de encontro às

² Quando as pesquisas revelaram a insuficiência da memória para assegurar o domínio da ortografia, muitos educadores, agindo precipitada e equivocadamente, houveram por bem abolir o trabalho com a ortografia, já que, até então, esta era trabalhada prioritariamente por meio de exercícios de treinamento e de fixação. O resultado desse descaso em relação à ortografia é visivelmente mensurado nos acintes à ortografia vigente que podem ser facilmente identificados nos textos da maioria dos usuários da Língua Portuguesa.

pesquisas contemporâneas de ensino da habilidade leitora. Ao que parece, não há como contemplar as duas tarefas com uma mesma metodologia: ou se sacrifica a leitura em prol da ortografia, ou se aprimora a habilidade leitora e não se desenvolve a ortografia.

3 DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA ADOTADA

Este estudo envolveu pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica teve por base os trabalhos de Kleiman (2000 [1992]), de Colomer e Camps (2002), de Zorzi (2003), de Mata (2003) e de Morais (2005). Ela teve por objetivo tecer um panorama das pesquisas até então empreendidas e construir um referencial teórico que sustentou a análise desenvolvida.

A pesquisa de campo teve por escopo verificar a (in)existência de uma correlação entre a frequência com que o indivíduo se dedica à leitura e a sua proficiência ortográfica. Para cumprir os objetivos propostos, tal pesquisa foi subdividida em etapas, adotando-se, para cada uma delas, instrumentos de coleta diferenciados. Como o objetivo se estendeu também à identificação do tipo de leitor que é mais sensível às alterações ortográficas do texto, foi necessário que a pesquisa congregasse tanto leitores iniciantes, quanto proficientes. Para tanto, foi selecionado um grupo de 100 (cem) informantes, dos quais 25 (vinte e cinco) eram alunos dos períodos iniciais da alfabetização, 25 (vinte e cinco), da 8ª Série, 25 (vinte e cinco), da 3ª série do ensino médio e 25 (vinte e cinco), do ensino superior. A amostra, que no projeto inicial era constituída apenas de 50 (cinquenta) informantes, foi ampliada no intuito de tornar a pesquisa mais abrangente, conferindo, dessa forma, maior sustentabilidade à análise desenvolvida.

Finda a delimitação e a constituição da amostragem, procedeu-se à aplicação de um questionário aos sujeitos envolvidos na pesquisa, para verificar o seu gosto pela leitura, a frequência com que se dedicam à atividade leitora, bem como os gêneros textuais que mais lhes agradam. A partir desses dados, os informantes foram divididos em dois grupos: aqueles que lêem freqüentemente e aqueles que não o fazem.

Passou-se, então, à segunda etapa, que consistiu na exposição dos sujeitos a um texto com problemas ortográficos. Iniciou-se a pesquisa com os alunos do ensino superior, aos quais foi apresentado um texto contendo erros de digitação que caracterizam problemas ortográficos recorrentes entre os escolares. Como o objetivo foi verificar se os

alunos se atentam para esse tipo de problema durante o ato de leitura, não foi comunicado a eles sobre a existência dos mesmos. Foi proposta uma atividade de leitura silenciosa, com um objetivo previamente fixado, seguida de uma leitura oral. Durante a atividade de leitura, observou-se se algum dos informantes questionaria a respeito do problema de ortografia existente, o que nos levaria a identificar se a preocupação do leitor é mais com a forma que com o conteúdo do texto. Essa metodologia foi adotada para os demais grupos envolvidos, mudando-se apenas o texto selecionado, já que se considerou o grau de complexidade do texto e também o assunto de interesse do público-alvo como uma variável interveniente na pesquisa.

Num terceiro momento, foi solicitado aos informantes que produzissem um texto, considerando-se o gênero textual mais indicado pelos sujeitos no questionário aplicado. Nessa produção, avaliou-se não apenas a competência ortográfica, como também textual, relacionando-a à frequência leitora, bem como aos gêneros textuais lidos. Em seguida, foram tabulados e analisados os dados, que serão apresentados e discutidos na seção seguinte.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já mencionado, foi necessário dividir os informantes em dois grupos, considerando-se a sua aptidão para a leitura, já que esta constituiu uma das principais variáveis analisadas. Os dados obtidos podem ser visualizados na tabela 1, a seguir:

TABELA 1: Frequência com que os sujeitos se dedicam à leitura

Frequência de leitura	Turmas pesquisadas			
	Período Introdutório	8ª Série	3ª Série	Curso Superior
Freqüentemente	100,00%	90,00%	53,30%	100,00%
Esporadicamente	-	10,00%	46,70%	-
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Questionários aplicados

Segundo demonstra a tabela acima, tanto no período introdutório quanto na oitava série do Ensino Fundamental, a frequência de leitura é bastante alta, superando o percentual de 85%. Isso indica que, nessa fase, há um bom incentivo ao ato de ler, além do fato de que, no período introdutório, série em que os índices mostraram-se mais altos, a descoberta da leitura fascina as crianças, contribuindo para que elas se dediquem a essa atividade com mais afinco. Contudo, a frequência com que se dedicam à atividade de leitura tende a diminuir à medida que os sujeitos ingressam no ensino médio, já que, nessa etapa de escolarização, em virtude, principalmente da preocupação com o vestibular, as leituras exigidas não são muito voltadas para os interesses dos alunos, provocando, assim, certa desmotivação para ler. Nessa etapa, houve uma divisão quase que equitativa entre aqueles que lêem frequentemente e aqueles que se dedicam a essa atividade esporadicamente.

Num estágio posterior, a freqüente dedicação à leitura volta a apresentar altos níveis, quando se atinge o curso superior. Tal fato pode ser atribuído à necessidade e à pré-disposição do educando em buscar, por si só, leituras que ampliem seu conhecimento acerca do seu interesse, além dos inúmeros trabalhos a que é submetido. Há de se considerar ainda, em se tratando do ensino superior, que o curso analisado era da área de humanas e que os sujeitos pesquisados estavam envolvidos na elaboração do trabalho de conclusão de curso, o que, de certa forma, obriga a uma leitura mais sistematizada. É possível que o percentual de 100% obtido nesta pesquisa sofresse alguma alteração, caso os envolvidos estivessem cursando outro período ou mesmo pertencessem à área de exatas.

Num segundo momento, passou-se à verificação da forma como os sujeitos envolvidos lêem os textos – se se atendo mais à forma ou ao conteúdo –, bem como à análise comparativa entre a leitura, a competência ortográfica e a competência textual, com o objetivo de verificar se a frequência com que o indivíduo se dedica à leitura interfere, como alardeado por diversos educadores, na habilidade ortográfica ou se, como aventado na hipótese, interfere apenas na competência textual. Os dados obtidos foram dispostos na tabela 2, a seguir:

TABELA 2: Análise comparativa entre a leitura e as competências ortográfica e textual

Variáveis analisadas		Período Introdutório	8ª Série	3ª Série	Curso Superior
Leitura	Concentra-se na forma	100,00%	-	-	-
	Concentra-se no conteúdo	-	100,00%	100,00%	100,00%
Competência ortográfica		85,19%	92,71%	99,42%	99,53%
Competência textual		50,00%	10,00%	20,00%	80,00%

Fonte: Dados coletados

A análise dos dados dispostos na tabela acima confirma uma das hipóteses aventadas, segundo a qual apenas os leitores principiantes, em virtude do apego às estratégias ascendentes de leitura, fixam-se mais na forma que no conteúdo. Tal fixação pode ser atribuída ao fato de que, por estarem em fase inicial de aquisição do código escrito, esses alunos atentam-se mais para a decodificação, etapa do processamento do texto que ainda lhes é muito árdua e angustiante por ser, nesse estágio inicial, bastante linear. A constatação de que eles se fixam mais na forma que no conteúdo e de que os demais leitores não o fazem se deve à observação, durante a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, de que os estudantes do período introdutório foram os únicos que perceberam as impropriedades ortográficas presentes no texto apresentado, questionando a sua adequação durante a leitura silenciosa proposta para o texto. Portanto, é lícito afirmar que os leitores iniciantes são mais sensíveis às impropriedades ortográficas do texto que os leitores de níveis mais avançados de escolaridade.

De acordo com o defendido pela hipótese inicial, nos demais períodos analisados, os alunos concentraram-se mais no conteúdo do texto, já que não perceberam as impropriedades ortográficas existentes no material escrito nem durante a leitura silenciosa nem durante a leitura oral. Quando questionados a esse respeito, muitos deles admitiram não tê-las percebido, enquanto alguns alegaram que, mesmo as percebendo, não as consideraram, já que não interferiram no processamento do texto. A leitura seria, pois,

como defende Kleiman (2000 [1992]), um jogo de adivinhações em que o leitor, apoiando-se em pistas lingüísticas, infere a palavra, checando-a contra o contexto.

Quanto à (in)existência de uma relação proporcional entre o gosto pela leitura e o domínio da ortografia, com vistas à competência ortográfica, objeto central desta pesquisa, percebeu-se que, como defendido na hipótese norteadora do estudo, não é possível estabelecer uma relação causal entre a freqüência com que o indivíduo se dedica à leitura e a sua competência ortográfica. Os estudantes do período introdutório, que afirmaram se dedicar freqüentemente à atividade de ler, obtiveram o menor índice de competência ortográfica, qual seja, 85,19%. Isso já era esperado, dado que, nessa fase, ainda não foram expostos às regras nem a todos os seus contextos de uso, o que faz com que, ao escrever, especialmente palavras desconhecidas ou pouco freqüentes, eles recorram, prioritariamente, à memória.

Em se tratando da oitava série, a despeito de a freqüência com que se dedicam à leitura ser menor que no período introdutório e de os alunos não se aterem à forma durante o processamento do texto, o que os auxiliaria, caso o fizessem, a memorizar a grafia correta, a proficiência ortográfica alcançou um índice percentual de 92,71%.

Na terceira série do ensino médio, os índices de proficiência ortográfica se aproximaram daqueles apresentados para o ensino superior. Contudo, enquanto todos os alunos do ensino superior afirmaram dedicar-se freqüentemente à leitura, apenas 53,30% dos alunos do ensino médio o fazem, o que demonstra que o mero acesso ao texto não assegura o domínio da ortografia. Tal como verificado com os sujeitos da oitava série, nesses estágios, todos os leitores fixam-se mais ao conteúdo que à forma do texto, o que lhes impede de ater-se à grafia das palavras para estabilizá-la na memória de longo prazo. Essa é mais uma confirmação de que o aprendizado da ortografia é também determinado pela memória, mas que outros fatores, como a geração de regras, são altamente produtivos. Se, como confirmado, a leitura não exerce influência decisiva sobre o domínio da ortografia, é necessário que esta seja trabalhada por meio da sistematização de regras, o que auxiliará o aluno quando solicitado a escrever alguma palavra que desconheça. Faz-se necessário, pois, rever as metodologias adotadas por muitos docentes para trabalhar com a ortografia. Esta não pode ser negligenciada, mas também não pode ser explorada meramente em termos de memória visual. Há de se construir regras e sistematizá-las, alertando o aprendiz para seus contextos de uso.

No que tange à outra faceta da hipótese aventada, relativa à relação entre a leitura e a competência textual, a hipótese inicial não se confirmou, já que se acreditava haver uma relação estrita entre a intimidade com a leitura e a competência textual. Os dados analisados sinalizam para uma necessidade de se trabalhar de forma sistematizada com a prática de produção de textos, sensibilizando os alunos para as etapas de planejamento, de escrita e de revisão de um texto. Também no que se refere à prática da produção de textos, a mera exposição ao material escrito mostra-se insuficiente para assegurar que os leitores incorporem as estruturas do texto escrito, já que, conforme demonstrado, a preocupação maior dos leitores é com o conteúdo e não com a forma do material lido. Como apresentado na hipótese inicial, o contato com os diversos gêneros de texto deve ser efetivo, para assegurar a proficiência textual. Isso significa que as características e a funcionalidade de cada gênero devem ser exploradas pelo professor e que a mera exposição a eles, como já declarado, não permite a incorporação de suas características organizacionais e discursivas.

Surpreendentemente, os alunos do período introdutório, a despeito da pouca familiaridade com o texto escrito, apresentaram uma proficiência textual superior à dos alunos da oitava e da terceira série, que se mostraram insensíveis às incoerências, à falta de coesão e à baixa informatividade dos textos produzidos. Se os alunos da terceira série do ensino médio afirmaram não se dedicar frequentemente à leitura, o que justificaria a sua inabilidade para produzir textos, os alunos da oitava série declararam, em sua maioria (90%), serem leitores assíduos e, ainda assim, alcançaram um desempenho muito inferior àquele obtido pelos concluintes do ensino médio. O melhor índice de competência textual foi alcançado pelos alunos do ensino superior (80%), que também declararam ser leitores frequentes. Tal proficiência, contudo, não pode ser associada à leitura, já que os alunos da oitava série também se dedicam à leitura e não conseguiram o mesmo desempenho. Acredita-se que essa proficiência advenha da prática, proporcionada, principalmente, pela produção do trabalho de conclusão de curso.

Os dados obtidos, além de demonstrarem a necessidade de se repensar a metodologia adotada para o trabalho com a produção de textos, se é que esta é trabalhada, demonstram também que o cidadão brasileiro, ao concluir o ensino médio, não está apto a exercer seus direitos de cidadão, já que não consegue produzir os textos que a sociedade letrada exige. Vê-se, pois, que os objetivos propostos para o trabalho com a Língua Portuguesa não estão sendo cumpridos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a empreender um estudo para verificar, cientificamente, até que ponto o gosto pela leitura e o domínio da ortografia são variáveis que se relacionam. Da mesma forma, pretendeu-se comprovar (ou não) a hipótese de que, ao se envolver com o texto, buscando a produção do sentido, o indivíduo concentra-se mais no conteúdo que na forma, adotando prioritariamente estratégias descendentes de processamento do texto, o que o impede de ater-se a questões ortográficas.

Acerca da hipótese aventada, foi possível verificar que não há uma co-relação entre o gosto pela leitura e a frequência com que se dedica a essa atividade e a proficiência ortográfica, já que, ao se ater ao conteúdo, o indivíduo não se concentra na forma como as palavras são escritas, tampouco dispõe, durante o processamento do texto, de tempo suficiente para a estabilização de formas ortográficas. Estas só ocorrem mediante um trabalho sistematizado com as regras. Quanto à leitura, foi possível verificar que, dentre os vários níveis de escolaridade pesquisados, os únicos que se atentaram para a forma foram os alunos do período introdutório, fator determinado pela preocupação com a descodificação do texto, que se dá, neste estágio inicial, ainda de forma linear. Os demais alunos concentraram-se mais no conteúdo, pois se valem mais de estratégias descendentes, apoiando-se em seus conhecimentos prévios.

Confirmando a hipótese norteadora do estudo, chegou-se à conclusão de que a leitura não é uma metodologia suficientemente eficaz para o trabalho com a ortografia, visto que a competência ortográfica melhora com o passar dos anos não devido à influência da leitura, mas devido à sistematização de regras ortográficas. Outro aspecto revelado pela pesquisa empreendida é concernente à produção de textos. Da mesma forma que se deu com a ortografia, a dedicação à leitura não assegura a proficiência textual. Esta só é obtida por meio de um trabalho sistematizado com as etapas de produção de um texto, tarefa que deve ser assumida pelo aluno e mediada pelo professor. Não basta que o indivíduo seja exposto à diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente para que ele incorpore a habilidade de produzi-los. Esta advém de um trabalho mais exaustivo de análise dos aspectos estruturais e discursivos próprios de cada gênero.

Acredita-se que os dados obtidos com essa pesquisa, bem como as generalizações alcançadas representam um importante instrumento de auxílio aos

professores no que tange à metodologia do trabalho com a ortografia e com a produção textual, além de desmistificar certos pressupostos até então endossados pelos docentes de forma passiva e alienada.

Dessa forma, espera-se que essa pesquisa possa contribuir com aqueles que desejam conhecer um pouco mais sobre o verdadeiro papel da leitura. Nesse âmbito, não se pretende ignorar sua importância para a formação dos estudantes, mas sim deixar evidente que a mesma não assume papel essencial na aquisição da ortografia. Sendo assim, não há como contemplar as duas tarefas com uma mesma metodologia, pois ou se sacrifica a leitura em prol da ortografia, ou se aprimora a habilidade leitora e não se desenvolve a ortografia.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre : Artmed, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LEAL, Telma Ferraz; ROAZZI, Antonio. A criança pensa... e aprende ortografia. In.: MORAIS, Artur Gomes (org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. 2. reimpressão. Belo Horizonte : Autêntica, 2005. (Linguagem e educação, 4).

LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre : Sagra : DC Luzzato, 1996.

LONDSMANN, Liliana Tolchinsky. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo : Ática, 1995.

MATA, Francisco Salvador. *Como prevenir as dificuldades na expressão escrita*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre : Artmed, 2003.

MORAIS, Artur Gomes (org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. 2. reimpressão. Belo Horizonte: Autência, 2005. (Linguagem e educação, 4).

OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo : Ática, 1997 (Coleção múltiplas escritas).

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquín Ramos (orgs.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Trad. Cláudia Shilling. Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.

SANTOS, Valquíria Rodrigues Silva; COELHO, Sueli Maria. Análise do grau de funcionalidade de trabalho com a ortografia nas séries iniciais do ensino fundamental. *Perquirere*. Ed. 2007. Disponível em: <http://www2.unipam.edu.br/perquirere/>.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita* : questões clínicas e educacionais. Porto Alegre : Artmed, 2003.