

# O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: PARA NÃO COLOCAR O CARRO NA FRENTE DOS BOIS<sup>1</sup>

*Gladis Massini-Cagliari*

**Resumo:** Os métodos de alfabetização trazem uma concepção de como se chega à decifração da escrita e, portanto, à leitura. Os livros didáticos (as cartilhas) e os programas de alfabetização privilegiam mais o escrever do que o ler. Isto porque acreditam que é escrevendo que se aprende a ler. Talvez devido à enorme importância da leitura em uma dimensão social e todas as suas implicações na formação do ser humano e do cidadão, a decifração da escrita tenha sido relegada a segundo plano nas práticas escolares de alfabetização. Há uma tendência de considerar que trabalhar a leitura apenas no seu aspecto de decifração seria reduzi-la a um mero ato de decodificação, matando todo o processo de construção e reconstrução de sentidos. O equívoco desse pensamento reside em se considerar a decifração apenas enquanto tradução automática de letras em sons, desconsiderando o processo da construção de sentido, que se inicia já nesse procedimento. Este trabalho faz uma revisão crítica dessa problemática, apontando uma perspectiva de ensino em que a decifração ganha destaque.

**Abstract:** The literacy methods support a conception of how to decipher writing and, thus, reading. The textbooks and the literacy programs consider that writing is much more central than reading. This occurs because it is believed that writing leads the learner to reading. Maybe due to the great importance of reading in a social dimension and all its implications for the development of the human being and of the citizenship,

- 
1. Comunicação apresentada no **I Seminário sobre Letramento e Alfabetização**, durante o **12<sup>o</sup> COLE – Congresso de Leitura do Brasil**, na sessão temática coordenada: *Letramento(s) escolar(es): O que se ensina quando se ensina a ler e escrever?*. Campinas: UNICAMP, de 20 a 23 de julho de 1999.
  2. Professora Doutora da UNESP — Araraquara.

the deciphering of writing has been disregarded in the practices of teaching reading and writing. It is often considered that if reading is explored only in its deciphering aspects, this could be reduced to a mere act of decoding, which might fade the process of construction and reconstruction of meanings. This idea is mistaken because it considers deciphering restricted to an automatic translation of letters into sounds, and it does not take into account that the construction of meanings starts already in this process. This paper revises this issue critically, suggesting a teaching perspective in which deciphering is emphasized.

## Introdução

**A** FINALIDADE da escrita é a leitura: escrevemos para que alguém leia. Mesmo quando escrevemos para nós mesmos (lembretes, listas de compras, diários, etc.), fazemos isto na esperança de entender o que foi escrito, ou seja, na esperança de poder ler, posteriormente. Quando uma escrita não pode ser lida (tanto no sentido de decifrada, como no sentido de interpretada), o ato de escrever perde o seu objetivo. Desta forma, deduz-se que o ato de escrever não pode e não deve nunca ser desvinculado do ato de leitura. No entanto, mais do que uma mera contraparte da escrita, a leitura é a própria força motriz da escrita. Diante de sistemas de escrita diferentes do adotado para representar nossa língua (por exemplo, de sistemas de escrita ideográfica, como a chinesa, por exemplo), ou diante de manifestações escritas de civilizações perdidas cuja língua desconhecemos (como a maia, por exemplo), sentimos-nos tão perdidos quanto um analfabeto, diante da escrita de sua própria língua. Quando há uma impossibilidade de leitura, a escrita perde totalmente o seu sentido.

Além disso, na vida em sociedade, todos os dias lemos muito mais do que escrevemos, em termos quantitativos. Lemos para ver qual ônibus devemos tomar (e, antes, disso, para saber qual o ponto de parada desse ônibus); lemos as placas da estrada, para saber qual caminho tomar; lemos muitos panfletos de propaganda distribuídos gratuitamente nas ruas e cartas anunciando produtos e serviços que invadem as nossas casas, embora provavelmente poucos de nós iremos escrever textos como esses em toda a vida; lemos contratos, antes de assinar; lemos jornais e revistas; lemos de tudo o dia inteiro, até quando assistimos a televisão, embora passemos vários dias inteiros sem ter que escrever uma linha sequer.

Ao lado desses aspectos, quando se toma a escrita no sentido de produção de textos, não se pode negar que, quanto maior a intimidade de quem escreve com a leitura, melhores são os textos produzidos.

Dada a precedência da leitura sobre a escrita, nos vários sentidos apresentados acima, em nossa sociedade letrada (a finalidade da escrita é a leitura; é a leitura que confere significado à escrita; lemos muito mais do que escrevemos todos os dias; quem lê bastante, escreve melhor), seria de se esperar que, ao apresentarmos a escrita para quem ainda não a domina, no período de aquisição, começássemos pela leitura, já que a escrita só se torna significativa a partir do momento em que é decifrada e interpretada. No entanto, não é isto o que encontramos, quando paramos para analisar como se dá o processo de letramento, no dia-a-dia das nossas escolas.

### Quem lê, sabe escrever. E quem escreve, sabe ler?

Quase invariavelmente, o que encontramos quando analisamos as atividades propostas em sala de aula com a finalidade de ensinar a criança a ler e escrever é uma prevalência das atividades de escrita sobre as de leitura. São atividades baseadas na seguinte crença: é escrevendo que se aprende a ler.

O velho método das cartilhas é o exemplo clássico dessa postura. Parte de idéia de que, ao ensinar as crianças a escrever sílabas (famílias silábicas), estamos ensinando-as a ler essas sílabas.

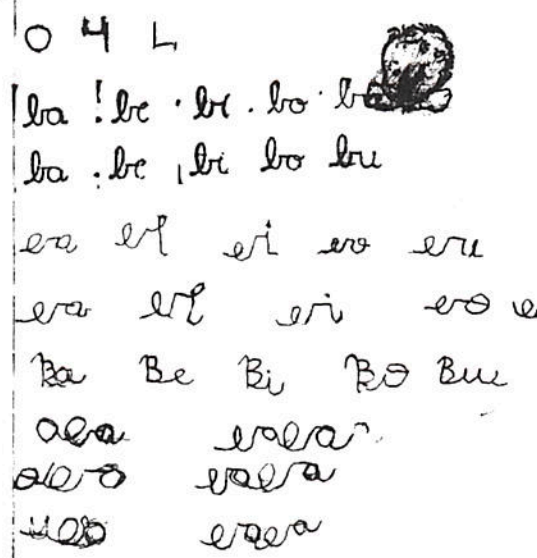


Figura 1

Exercício retirado do caderno de um aluno de Ciclo Básico de uma escola estadual de Campinas – SP. Abaixo dos carimbos da figura de um bebê e das sílabas *ba-be-bi-bo-bu* (em letra cursiva), o aluno deveria escrever em letras cursivas minúsculas e maiúsculas essas sílabas, além de algumas palavras formadas com elas.

Embora seja verdade que o saber da escrita decorra imediatamente dos conhecimentos necessários para ler<sup>3</sup>, o inverso nem sempre acontece: nem sempre as crianças que produzem material escrito, durante o processo de alfabetização, conseguem ler o

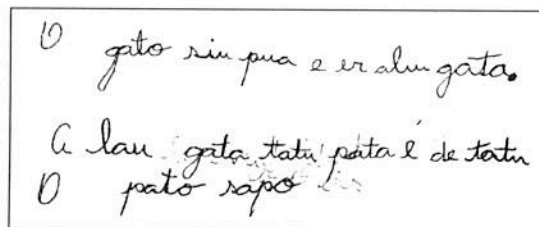


Figura 2

Texto espontâneo produzido por aluna de Ciclo Básico de uma escola estadual em Cosmópolis – SP.

3. Para Cagliari (1992a), o “segredo da alfabetização” é aprender a ler.



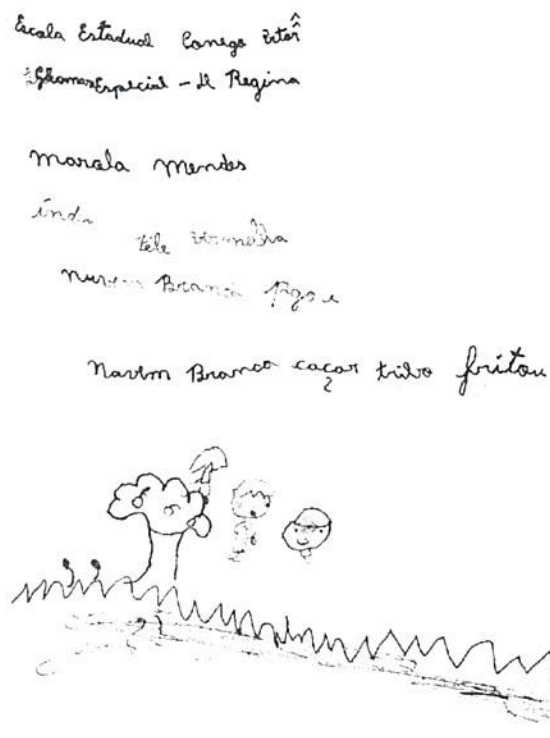


Figura 3

Texto e ilustração produzidos por uma aluna do Ciclo Básico de uma escola estadual, em Campinas – SP. As duas linhas entre o nome da aluna e a última linha do texto foram apagadas pela aluna, embora ainda estejam claras o suficiente para que possam ser lidas.

que estão produzindo. E, como resultado, temos crianças que podem ser consideradas copistas até que razoáveis, mas que são péssimas produtoras de textos<sup>4</sup>. São crianças que, como as dos exemplos abaixo, escrevem seqüências de palavras (ou palavras isoladas) que, juntas, não chegam a formar um texto – não resistindo, portanto, à leitura, pois não “têm sentido”, quando combinadas. Isto prova que, embora estejam escrevendo (mesmo pouco, em termos quantitativos, uma vez que o método das cartilhas tolhe a imaginação das crianças, que se restringem a produzir textos apenas com palavras já dominadas), essas crianças não lêem o que produzem, pois, como falantes nativas da língua, se o fizessem, rejeitariam seu produto, como um não-texto.

No entanto, mesmo em algumas práticas, que se vinculam a métodos mais atuais, adotando procedimentos derivados das idéias construtivistas da teoria da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro, pode ser observada essa inversão de ordem, no processo de letramento: privilegia-se o ato de escrever (produzir material escrito, seja ele enquadrado – ou não – em qualquer dos níveis: pré-silábico, silábico ou alfabético),

4. Em Massini-Cagliari (1997), mostra-se que, ao privilegiar a adoção das famílias silábicas como estratégia de ensino da escrita, deixando que as crianças utilizem apenas as palavras “já dominadas”, o método das cartilhas, salva, na maior parte dos casos, mas não em todos, a ortografia, mas destrói o texto.

em detrimento do ato de ler (aqui, no sentido de decifrar e interpretar um material escrito produzido por um outro).

Mesmo sendo grande o salto qualitativo dos procedimentos construtivistas quando comparados aos do método tradicional, principalmente com relação a considerar a criança que se alfabetiza como um ser pensante que elabora hipóteses sobre a escrita enquanto objeto do seu desejo, com o qual tem contato e o qual quer dominar, a ênfase exagerada no processo de escrita antes da aquisição da leitura pode gerar algumas distorções, evidenciadas pela produção (agora abundante) dos aprendizes. A principal delas consiste em retirar da escrita o seu objetivo principal, que é a leitura.

Exemplo disto é o fato de, num exercício em que tentam adivinhar a forma de escrita do nome de algumas frutas, testando suas hipóteses, as crianças não conseguirem ler, em um momento posterior, a escrita produzida por elas mesmas, se retiradas as figuras das frutas correspondentes a cada forma.

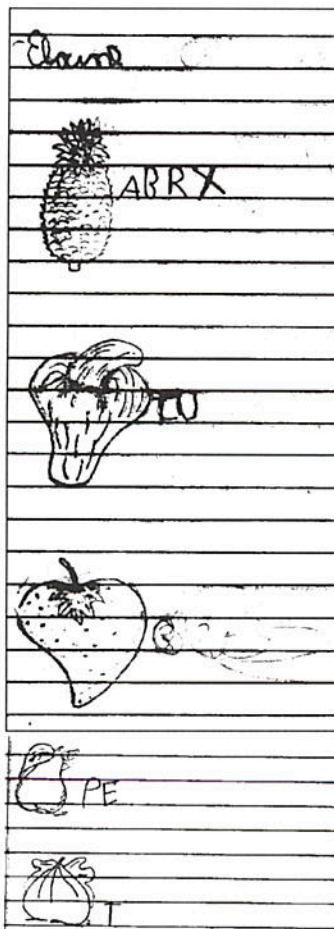


Figura 4

Atividade realizada por uma aluna de Ciclo Básico de uma escola estadual, em Campinas – SP. A atividade consistia em “escrever do seu jeito” o nome da fruta ao lado da figura correspondente.

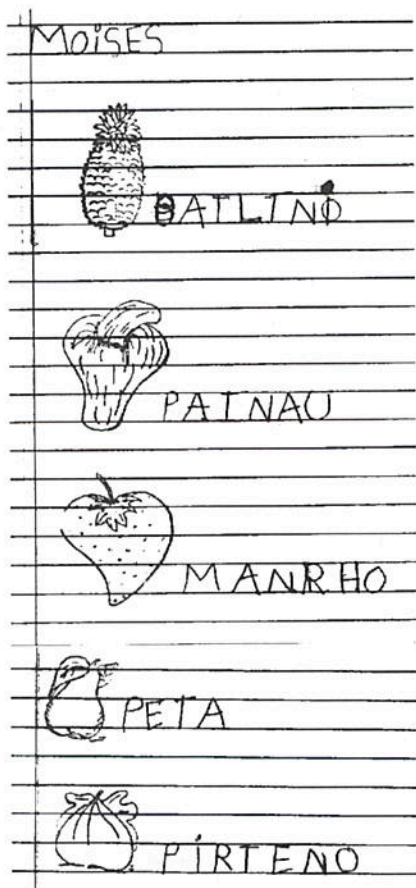


Figura 5

Atividade realizada por um aluno de Ciclo Básico de uma escola estadual, em Campinas – SP.

Mais difícil ainda, para esses aprendizes, é conseguir dizer o que eles mesmos escreveram (ou seja, ler a própria produção), quando preenchem páginas inteiras com letras (às vezes, somente vogais; às vezes, somente consoantes; por outras vezes, vogais e consoantes). Em geral, imediatamente ao final da produção, algumas crianças conseguem “ler” o que produziram, inclusive acompanhando com o dedo sobre os pedacinhos de escrita o texto que produzem oralmente. No entanto, passado algum tempo, nem o próprio autor da escrita consegue “lê-la”. A produção da aluna Erica (na página seguinte) é um exemplo dentre os muitos desse tipo que podem ser encontrados em uma visita a salas de alfabetização.

Deste modo, mesmo quando se adota uma perspectiva do processo de aquisição da escrita em que a criança é um agente pensante, o status do produto de uma criança que passa pelo processo de aquisição da escrita, quer sua professora afirme adotar um método tradicional ou construtivista, é o mesmo, quando esta criança não consegue, ainda, ler. Neste caso, no entanto, a diminuição do papel da leitura em relação à escrita



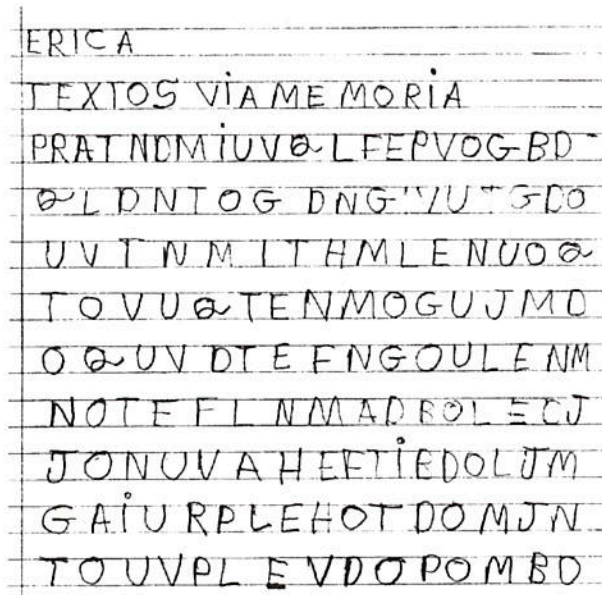


Figura 6

Texto produzido por uma aluna de Ciclo Básico de uma escola estadual, em Americana – SP. A atividade consistia em reproduzir um texto já conhecido e memorizado pelos alunos (em geral, uma cantiga de roda). Infelizmente, não é possível reconhecer qual o texto reproduzido.

parece ser menos um resultado dos próprios procedimentos metodológicos (como nas cartilhas), mas mais um produto da ênfase dada ao processo de aprendizagem e da conseqüente desvalorização do processo de ensino.<sup>5</sup> Como não se aprende a ler apenas entrando em contato com material escrito e construindo hipóteses sobre ele, sendo necessária a intervenção de um professor-mediador que ensine certas regras de decifração da escrita, a ênfase ao ensino da leitura está banida de práticas ligadas à psicogênese da língua escrita, embora caiba perfeitamente em uma teoria construtivista mais ampla.<sup>6</sup>

### Ensinando a ler

Embora, do ponto de vista dos sistemas de escrita, a precedência sobre a leitura possa parecer algo óbvio, adotar como prática escolar o ensino da leitura enquanto pré-requisito à aquisição da escrita é uma proposta totalmente inovadora e, como tal, exige uma mudança de postura. Em primeiro lugar, exige que a escrita seja considerada enquanto sistema, com características próprias.

Desde Saussure (1916), sabemos que a linguagem é constituída de sons e de idéias (significante e significado) indissolúvelmente ligados.<sup>7</sup> A partir dessa premissa, a primei-

5. A respeito da ênfase dos métodos de alfabetização no ensino ou na aprendizagem, ver Cagliari (1998).

6. Para uma discussão das várias abordagens ditas construtivistas, veja-se Cagliari & Massini-Cagliari (1993; 1994).

7. Para uma apresentação sucinta de como a escrita toma uma das contrapartes do signo como ponto de partida para uma representação indireta da linguagem, veja Massini-Cagliari (1993a).

ra maneira de registrar a linguagem, escrevendo a partir dos significados, das idéias, é chamada de escrita ideográfica; a segunda, que escreve a partir dos sons das palavras, é a escrita fonográfica.<sup>8</sup>

Não nos deteremos aqui a estudar o processo de decifração de uma escrita ideográfica; deteremo-nos apenas a apresentar alguns fatos de decifração do nosso sistema de escrita, que é alfabético-ortográfico. De maneira extremamente simplificada, isto quer dizer que a nossa escrita escreve a partir da representação dos sons da nossa língua através de letras e que o que estabelece as relações entre letras e sons não é o alfabeto e sim a ortografia.<sup>9</sup> Assim, partindo do reconhecimento dos sons representados a partir das letras, através da ortografia, chegamos ao reconhecimento da palavra (unidade básica de todos os sistemas de escrita) e ao seu significado lexical. A partir do reconhecimento de todas as palavras de um texto escrito e do seu significado lexical, podemos reconhecer a estrutura sintática dos seus enunciados e chegar a um significado desses enunciados que podemos chamar de literal (uma vez que não leva em consideração nenhum dos fatores relevantes na reconstrução da coerência<sup>10</sup>, do(s) significado(s) de um texto escrito). Portanto, a decifração não se restringe a uma tradução de letras em sons, mas abrange obrigatoriamente o reconhecimento dos significados das palavras. É claro que não chega a ser uma leitura completa, madura e ideal, mas já é uma primeira leitura e um pré-requisito para que a leitura, enquanto interpretação, aconteça.<sup>11</sup> Neste ponto, é necessário dizer o óbvio que, porque vem sendo constantemente negado, tem que ser dito: se não soubermos dizer quais palavras estão escritas, não seremos capazes de efetuar uma leitura que vá além dos significados literais. A decifração da escrita não exclui a leitura; muito pelo contrário, é pré-requisito dela.

Aprender a decifrar a escrita é a principal atividade dos alunos no período de alfabetização. E mais: ser alfabetizado é saber decifrar a escrita, saber ver a escrita e dizer o que está lá registrado; todo o resto, a partir daí, virá por acréscimo.<sup>12</sup>

Para Cagliari (1998), que propõe uma metodologia da alfabetização cuja ênfase maior está no ensino da leitura, o fundamental é partir da leitura, ensinando as relações entre letras e sons, mostrando como estas relações são diferentes, em um sistema ortográfico, quando se parte da leitura para a escrita ou da escrita para a leitura. Por exemplo, quando vemos escrita a palavra *jeito*, não temos dúvidas a respeito de como devemos ler o primeiro som desta palavra. Por outro lado, se quiséssemos escrever a palavra *jeito*, teríamos que escolher entre duas opções: J ou G.<sup>13</sup>

8. Sobre os tipos de escrita ideográfica e fonográfica e seus subtipos, veja Massini-Cagliari (1993b). Para um estudo mais abrangente e detalhado da história e dos sistemas de escrita, veja Cagliari (1987).

9. Para um estudo mais detalhado da natureza da ortografia e do seu papel no nosso sistema de escrita, veja Cagliari (1986).

10. Sobre a noção de (re)construção da coerência, podem ser consultados Koch & Travaglia (1989, 1990) e Massini-Cagliari (1997).

11. Para uma discussão mais aprofundada da noção de decifração da escrita, veja-se Cagliari (1998) e Massini-Cagliari (1994).

12. De acordo com Cagliari (1992a, 1992b).

13. Em alguns casos, a troca dentre letras que, de acordo com a nossa ortografia, podem representar o mesmo som gera alteração no significado (no caso de palavras "homófonas"): *concerto/concerto*; *cheque/xeque*, etc.



O exemplo descrito mostra que o processo de decifração do sistema de escrita é intrinsecamente diferente do processo de escrever, além de ser muito mais fácil de ser apreendido, na alfabetização. Portanto, deixar que as crianças construam hipóteses a respeito das regras de decifração do nosso sistema de escrita, a partir da observação de palavras já escritas, apresenta-se como a melhor solução.<sup>14</sup>

Dentro de uma abordagem construtivista mais ampla do que a psicogênese da língua escrita de Ferreiro, a descoberta pela criança das regras que possibilitam a decifração da escrita tem um valor pedagógico muito significativo. E será somente a partir de uma decifração bem sucedida que se vai chegar a todos os outros níveis de leitura, muito além do literal. Além disso, é necessário ressaltar o fato de que, quando o aluno não percorre, de algum modo, o caminho da decifração da escrita, ele não se alfabetiza. É por esta razão que temos encontrado, tradicionalmente, todos os anos, nas salas de alfabetização, alunos que não aprendem a ler, apesar de toda a prática pedagógica baseada quer nas antigas, quer nas mais modernas teorias sobre letramento, porque todas elas acreditam que é escrevendo que se aprende a ler. O problema dessas abordagens é, justamente, desconsiderar completamente a decifração da escrita, ou seja, o ponto de partida da leitura, propriamente dita.

Já há algum tempo, não existem mais dúvidas a respeito de que um texto pode ter muitas leituras, ou seja, de que as pessoas podem compreender corretamente mas diferentemente um mesmo texto. Isto porque, como mostram Koch & Travaglia (1989, 1990), cabe ao leitor não somente decodificar o que foi escrito pelo escritor, mas principalmente reconstruir a coerência construída por ele. Neste processo de reconstrução (construir de novo, como o próprio nome já diz), o leitor não precisa necessariamente chegar a uma coerência em tudo igual à idealizada por aquele que escreveu, mas a alguma leitura (no sentido de interpretação) que poderia ser considerada coerente em relação ao produto do escritor, adequada (segundo Possenti, 1990, 1991)<sup>15</sup>, de acordo com os muitos fatores que interferem na construção (e reconstrução) da coerência pelos interlocutores de um texto, em uma situação de escrita.<sup>16</sup>

É somente quando um leitor atinge um tal grau de maturidade e independência, sendo capaz de chegar ao texto do outro e apropriar-se dele enquanto construção do outro mas reconstrução sua, que costumamos dizer que um leitor atingiu um patamar ideal. E é somente a partir daí que o leitor pode usufruir plenamente da leitura em todas as funções que ela possa assumir na nossa sociedade. Mas, para que isto aconteça, o leitor precisa, em primeiro lugar, saber o que está escrito, ou seja, precisa decifrar a escrita.

14. Neste sentido, a proposta de Cagliari (1998) é deixar as crianças partirem da observação da própria fala e construírem, com a ajuda de um professor mediador, listas de palavras que tenham no início ou no fim sons iguais (ou semelhantes). A seguir, o professor pode escrever essas palavras na lousa e, a partir de um estudo coletivo, chegar às regras de decifração dessas palavras.

15. Possenti (1990, 1991) defende a existência de "leituras erradas", embora não seja possível falar em "uma única leitura correta", mas de "leituras adequadas".

16. Dentre estes fatores, podemos citar, entre outros, a situação de produção e de leitura dos textos envolvidos, o conhecimento de mundo dos interlocutores, os conhecimentos compartilhados ou não por eles (Koch & Travaglia, 1989, 1990). É a interferência destes (e de outros) fatores que faz com que a coerência de um texto, reconstruída na leitura, seja, em geral, *diferente* mas *próxima* da coerência construída pelo escritor no momento da produção desse texto. É por este motivo que Kato (1985) afirma que o leitor não é apenas um decodificador, mas percorre um caminho "de analisador a reconstrutor".

Os métodos de alfabetização trazem embutidos uma concepção de como se chegar à decifração da escrita e, portanto, à leitura, posteriormente. De um modo geral, os livros didáticos (no caso, as cartilhas) e os programas de alfabetização privilegiam mais o escrever do que o ler. Isto porque acreditam que é escrevendo que se aprende a ler.<sup>17</sup> Talvez tenha sido devido à enorme importância da leitura em uma dimensão social e todas as suas implicações na formação do ser humano e do cidadão, que a decifração da escrita tenha sido relegada a segundo plano nas práticas escolares de alfabetização (ou, até mesmo, em muitos casos, esquecida completamente). Há, de fato, um imenso preconceito nos meios acadêmicos, segundo o qual considerar a leitura apenas no seu aspecto de decifração seria reduzi-la a um mero ato de decodificação, matando todo o processo de construção e reconstrução de sentidos. Ora, o equívoco desse pensamento reside em se considerar a decifração apenas enquanto uma tradução automática de letras em sons, desconsiderando o processo da construção de sentido, que se inicia já nesse procedimento de decifração.

## REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, L. C. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; Cagliari, L. C. **Diante das letras – A escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 61-96.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- \_\_\_\_\_. O Segredo da Alfabetização. **Jornal da alfabetizadora**, Porto Alegre, n. 20, p. 9-11, 1992a.
- \_\_\_\_\_. A Chave da Decifração da Escrita. **Jornal da alfabetizadora**, Porto Alegre: n. 21, p. 21-23, 1992b.
- \_\_\_\_\_. A evolução da escrita. In: SCOZ, B. L. C. (org.) **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Gráficas, 1987. p. 164-185.
- CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. Resposta a uma professora alfabetizadora ou Construtivistas versus Construtivistas. **Jornal da alfabetizadora**. Porto Alegre, n. 25, p. 21-22, 1993.
- \_\_\_\_\_. Continuando o debate sobre Construtivismo... **Jornal da alfabetizadora**. Porto Alegre, n. 31, p. 23, 1994.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1987.
- \_\_\_\_\_. A Formação do Leitor. **Revista de educación del pueblo**. Montevideo: n. 51, julho, 1992.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A Coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.
- MASSINI-CAGLIARI, G. Quando desenho é escrita? **Jornal da alfabetizadora**. Porto Alegre, n. 27, p. 12-13, 1993a.

17. Levando-se esta concepção ao extremo, chegamos a encontrar a afirmação de que a formação do escritor (ou “produtor de textos”) é tão ou mais importante do que a formação do leitor (Ferreiro, 1992).

- \_\_\_\_\_. Escrita ideográfica & escrita fonográfica. **Jornal da alfabetizadora**. Porto Alegre, n. 28, p. 18-20, 1993b.
- \_\_\_\_\_. Decifração da escrita: um pré-requisito ou uma primeira leitura? **Leitura: teoria & prática**, Porto Alegre / Campinas, n. 23, p. 24-27, jun. 1994.
- \_\_\_\_\_. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: edição da autora, 1997.
- POSSENTI, S. A leitura errada existe. **Estudos lingüísticos**, Bauru: Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – Unesp, n. XIX, p. 558-564, 1990.
- \_\_\_\_\_. Ainda a leitura errada. In: **Seminário do GEL**, XXXIX. Franca: Unifran. p. 717-724, 1991.



