

LEITURA E ESCRITA: Dois processos distintos

Daniel ALVARENGA *

Faz parte da tradição escolar brasileira a concepção de que os processos de leitura e escrita devem ser considerados conjuntamente e trabalhados na mesma ordem e velocidade. Isso pode ser constatado no seguinte princípio, implícito na prática educativa: *tudo o que se ensina a ler ensina-se, imediata e concomitantemente, a escrever*. A ordenação de material, proposta nas cartilhas, trata, pois, a leitura e a escrita, não como um processo único, mas como dois processos a serem estreita e concomitantemente desenvolvidos, na mesma seqüência e no mesmo ritmo.

Não vamos, neste texto, propor, necessariamente, a dissociação entre leitura e escrita na prática diária da escola. Vamos, sim, colocar alguns fatos estruturais e conjunturais que nos obrigam a reavaliar as relações entre esses dois processos. Seguramente, dessa reavaliação surgirá uma nova maneira de trabalhar leitura e escrita nas nossas escolas. Vamos defender a idéia de que esses dois processos são de natureza bastante diferente e operam com fatos essencialmente diversos.

(*) Professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG.



Estamos cientes de que os pontos de vista aqui defendidos não são novos e nem são nossos. FERREIRO (1985) afirma:

“Na tradição norte-americana, a leitura precede regularmente a escrita. Na América Latina, a tradição tende a utilizar uma introdução conjunta das duas atividades.”

No entanto, é bom salientar que os argumentos aqui apresentados são nossos, fruto da observação, reflexão e sistematização, a partir da prática na sala de aula. Se os pontos de vista e argumentos aqui apresentados coincidem com posições já defendidas, fica a nossa experiência como uma evidência a mais para aqueles que as defenderam.

Antes de mais nada, é fundamental também definir a “fatia” da leitura e da escrita com a qual estamos trabalhando neste texto. SOARES (1985) afirma:

“Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler / escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão / compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.”

É suficientemente tranqüilo que o ato de ler, para um leitor maduro, não se reduz a uma pura decodificação de sinais gráficos em sinais sonoros. Diversas teorias abordam o problema da leitura. KATO (1986) nos oferece um resumo muito bom dessas teorias. É extremamente elucidador o que a autora afirma:

“Para responder à pergunta ‘o que fazemos quando lemos’, examinamos as várias propostas de modelos de leitura, desde aquela que a vê apenas como um ato de decodificação sonora até aquelas que a vêem como um ato de identificação das intenções do autor e de reconstrução do plano de seu discurso. Embora este último se aproxime bastante do comportamento e dos processos de um leitor mais maduro, consideramos todos esses modelos como simulações de um tipo particular de estratégia do leitor. O leitor maduro, a nosso ver, vem adquirindo os processos cumulativamente, e o uso de cada um deles é uma função de vários fatores condicionantes, tais como sua maturidade, a complexidade do texto, o gênero, seu estilo individual etc.”

Após essas rápidas referências, podemos definir a “fatia” da leitura com a qual trabalhamos. Nossa preocupação se liga às primeiras fases da aprendizagem da leitura, nas quais os leitores são ainda muito dependentes de estratégias ligadas diretamente à decodificação sonora. Não estamos, pois, trabalhando com o leitor maduro, mas com o aprendiz de leitura que, num primeiro momento, se vê obrigado a operar, mais diretamente, com as dificuldades envolvidas nas relações entre letras e sons.

No que se refere à escrita, nossa preocupação aqui se relaciona, quase exclusivamente à ortografia; na verdade, uma parte mínima (mas importante) no ato de escrever.

Os pontos de vista desenvolvidos e defendidos neste artigo são o resultado de parte das reflexões feitas no projeto “Alfabetização de adultos”, desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.* A necessidade de analisar os processos de leitura e escrita separadamente decorreu de algumas dificuldades de aprendizagem observadas numa turma de alfabetização de funcionários da UFMG.

* Além do redator deste artigo, integram o referido grupo de pesquisa os professores Eunice Maria das Dolores Nicolau (Coordenadora), Maria das Graças Costa Val, Milton do Nascimento e Orlando Bianchini, da Faculdade de Letras da UFMG. Dados mais gerais sobre a trajetória da pesquisa encontram-se na Seção “Pesquisas em Andamento” deste número.

O primeiro ponto de diferença entre leitura e escrita situa-se, digamos assim, na direção de cada processo. Todo processo tem, por natureza e definição, três momentos: a entrada, o processamento da informação e a saída.

Na leitura, a entrada é tudo o que está no papel, tudo o que é percebido pelos olhos. Podemos dizer que a entrada é a letra. Por sua vez, a letra se organiza em sílabas, palavras, frases etc., compondo o todo das informações visuais disponíveis.

Quando colocamos a letra como elemento mínimo da escrita, não estamos focalizando apenas o seu valor gráfico, mas também, e sobretudo, o seu valor estrutural, filtrado já pelos mecanismos de percepção.

O processamento é a decodificação ou, em outras palavras, a apreensão e compreensão das informações visuais, o que pressupõe, por parte do “processador”, o domínio de todas as regras e estratégias decodificadoras. O processamento incluirá, certamente, dois momentos: o da apreensão ou compreensão linear e o da construção de outro ou outros sentidos, de acordo com o universo vivencial do leitor, limitado, evidentemente, pelas informações da mensagem escrita.

A saída, no processo de leitura, é o resultado final do processamento. A saída será $\alpha(s)$ som(s) como unidade mínima da cadeia sonora, se a leitura for em voz alta ou, digamos assim, a imagem mental $do(s)$ som(s), caso a leitura se dê só com os olhos. Esquematizando, poderíamos assim apresentar:



A leitura é, resumindo, um processo de transformação de informações visuais em imagens mentais, externalizáveis na cadeia sonora.

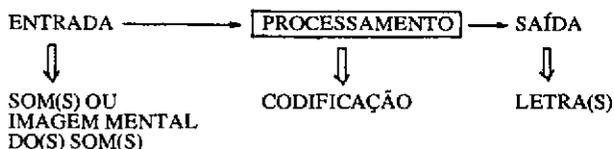
Na escrita, há uma inversão de direção: o que era entrada, para a leitura, passa a ser saída na escrita; o que era saída, na leitura, passa a ser entrada na escrita; o processo, que era de decodificação, passa a ser de codificação.

O som, ou imagem mental do som, que é saída na leitura, é a entrada na escrita. Um ditado, por exemplo, que é um ato de leitura por parte de quem dita, corresponde a um ato de escrita para quem recebe a mensagem sonora. A escrita começa, pois, na cadeia sonora de quem dita, apreendida pelo ouvido de quem escreve. Tanto no ditado quanto em qualquer outra atividade, é comum (especialmente nos primeiros anos de escola) as pessoas estarem movendo a boca, articulando sons, enquanto escrevem, o que, de certo modo, evidencia o que se acaba de afirmar.

A codificação é o processamento que envolve, obrigatoriamente, o conhecimento de regras do código escrito. No caso de uma escrita padrão, a codificação envolve o domínio das regras, convenções e arbitrariedades ortográficas do código oficial.

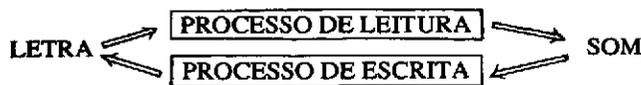
A saída, na escrita, é o resultado dos movimentos manuais de tomar uma caneta ou lápis, ou de apertar um teclado. Esse resultado são os “riscos” no papel, as letras.

Esquematizando, podemos assim apresentar:



A escrita, resumindo, é um processo de transformação de imagens mentais em informações visuais, externalizadas na cadeia gráfica.

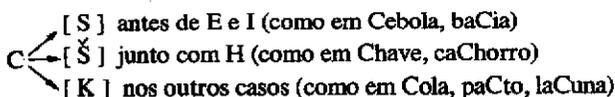
Em suma, do ponto de vista das relações entre os elementos, leitura e escrita são processos que se opõem e que “percorrem” caminhos opostos. Um esquema envolvendo os dois processos explicita essas relações:



Outra diferença entre leitura e escrita está na natureza do processo, na natureza das regras daí decorrentes: de decodificação para a leitura; de codificação para a escrita.

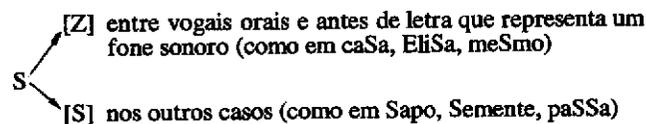
Devido às direções dos dois processos (da letra para o som na leitura; do som para a letra na escrita), as regras são diferentes em natureza e em número.

Pode-se evidenciar a afirmação com alguns dos muitos exemplos. Tomemos, digamos, a letra C (uma das possíveis unidades perceptíveis na leitura). Saber ler palavras em que aparece essa letra envolve, entre outras coisas, as seguintes regras:



Essas regras de leitura são gerais e não comportam exceções.

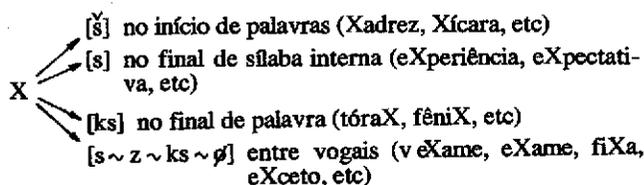
Se tomarmos a letra S, teremos, analogamente, as seguintes regras de leitura:



Essas regras são válidas até mesmo quando a escrita está errada. Se encontrarmos palavras como “Senoura” ou “Sinema”, leremos conforme as regras, do mesmo jeito que Cenoura ou Cinema.

Com exceção de certas ocorrências de X, todas as unidades gráficas (as letras) têm valores gerais e fixos no ato de leitura.

Vejamos o caso do X.

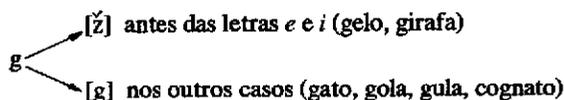


No último caso (ambiente intervocálico), não existe regra nenhuma: ora o X vale [z] como em eXame, ora vale [ʃ], como em veXame, ora vale [ks], como em fixa, ora nada vale, como em exceção. Nesses casos em que não há regra, a leitura passa a ser um ato que pressupõe a fixação da palavra como um todo, um fato lexicalizado. É, por exemplo, necessário aprender que, na palavra fiXa, o X vale [ʃ] e não [s].

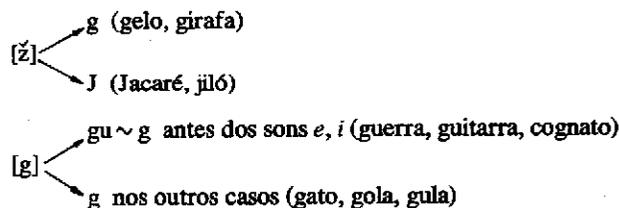
Podemos sintetizar, pois, afirmando que o ato de ler pressupõe com exceções que envolvem o X, a aprendizagem de regras, não havendo nenhuma necessidade de memorização de listas de palavras.

No que se refere à escrita, a situação é bem diferente da que vimos na leitura. Se existem, por exemplo, regras fixas e gerais para se ler a letra g, o mesmo não ocorre na escrita, com a representação dos sons [g] e [ʒ] que se relacionam com a referida letra.

A letra g tem, na leitura, dois valores fixos e constantes:



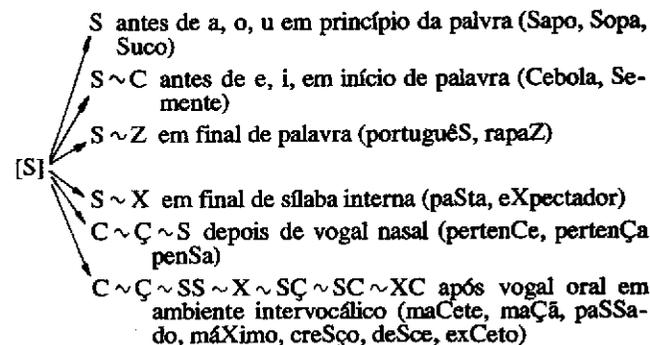
Por sua vez, os dois sons relacionados com a letra g têm, na escrita, representações gráficas diferentes e, em grande parte, arbitrárias.



No caso de [ʒ], existe uma regra ortográfica fixa quando, logo após esse som, ocorrem as vogais a, o, u (jato, jota, jumento). Diante dos sons e, i ocorre j ou g arbitrariamente (jibóia, girafa). Neste último caso, não havendo regra, a aprendizagem se dará, obrigatoriamente, através da memorização de palavra por palavra.

No caso de [g], a regra que controla a sua grafia seria geral se não houvesse oposições do tipo *Aguinaldo ~ agnóstico* (a pronúncia normal é “aguinóstico”).

No caso, por exemplo, do som [s], a situação é semelhante, mas envolvendo um número maior de arbitrariedades.



No caso da relação [S]–S de início de palavra antes de a, o, u, temos uma regra única de ortografia, sem exceção. No caso da relação [S]–S ~ Z em final de palavras há alguns controles morfológicos: substantivos abstratos derivados de adjetivo são escritos com Z (escasseZ, timideZ); verbos que apresentam Z no infinitivo são escritos com Z (faZ, traZ, etc); o plural dos nomes é grafado com S (pás, bonés etc.). A oposição Ç ~ C, em todos os casos, é controlada pela vogal que segue o som [S] (pertenCe, pertenÇá). Nos outros casos não há, sincronicamente, nenhuma regra ortográfica. O grau máximo de arbitrariedade se encontra no [S] entre vogais orais. Nesse caso, das nove possibilidades gráficas do [S], só duas não são possíveis: o Z e o próprio S.

Em todos esses casos não controlados por regras, a aprendizagem se faz palavra por palavra. Tem-se de aprender, por exemplo, que Cenoura e Semente se escrevem, respectivamente, com C e S. Tem-se de aprender que maCete se escreve com C, caÇá com Ç, paSSado com SS, eXpectativa com X, creSCimento com SC etc.

Essa diferença de natureza entre leitura e escrita faz daquela um processo – do ponto de vista da aprendizagem – muito mais simples do que o processo de escrita. Se a leitura, na sua quase totalidade, é controlada por regras, o mesmo não ocorre com a escrita. Embora haja também regras, essas são, na escrita, em número bem mais reduzido que na leitura, deixando espaço aberto para um grande número de arbitrariedades.

des que sobrecarregarão a memória e dificultarão, portanto, a aprendizagem, fazendo da escrita um processo lento e demorado, muito mais do que a leitura.

Essa diferença, na verdade, é decorrência da natureza específica da codificação e da decodificação. A codificação é um conjunto de regras de construção ortográfica, enquanto a decodificação o é de interpretação ortográfica. Na codificação, devido a esse caráter de construção, o domínio da ortografia é essencial e se coloca como uma tarefa a mais, ao lado de todas as outras tarefas de construção do texto como um todo. Na decodificação, ao contrário, o que se espera não é o domínio pleno da construção, mas o da interpretação.

A escola tradicional brasileira, ao trabalhar com os dois processos, na mesma ordem e velocidade, incorrerá em dois grandes equívocos. De um lado, estará "segurando" a leitura: esta poderia desenvolver-se muito mais rapidamente libertando-se do atrelamento à escrita. Por outro lado, a escola estará "correndo" com a escrita (certamente saltando etapas e, com isso, promovendo um fracasso maior): ela deveria desenvolver-se muito mais lentamente, através de um caminho que começaria nas grafias controladas por regras e se estenderia, lenta e sistematicamente, pelos casos (um a um) de arbitrariedade. Dessas reflexões, brota um princípio metodológico básico para o trabalho em sala de aula: *toda a aprendizagem por regras será relativamente mais rápida. Isso significa que o tempo gasto é o necessário à apreensão, compreensão e automatização das regras. Toda a aprendizagem sem regras será lenta, pois pressupõe tempo para a memorização de palavra por palavra em cada caso de arbitrariedade.*

De tudo o que foi exposto até aqui não se depreende, necessariamente, a conclusão de que leitura e escrita devam ser tratadas separadamente no tempo. Leitura e escrita podem até ocorrer lado a lado, num mesmo momento, mas certamente, se isso acontecer, o objeto de aprendizagem, nos dois processos, não será exatamente o mesmo. Pode-se, por exemplo, estar em um ponto na leitura e noutro na escrita. Esses dois processos podem ocorrer juntos, mas certamente não poderão estar trabalhando os mesmos elementos. A leitura estará sempre à frente da escrita, o que fará daquela um elemento auxiliar na aprendizagem desta. Digamos, por exemplo, que, ao final de certo tempo, o aprendiz já esteja dominando todos os elementos da leitura, embora ainda não escreva muita coisa, apenas os casos controlados por regras. A partir desse momento, através de uma incentivo à leitura (o aprendiz estará em condições de ler qualquer texto, respeitados os seus interesses e faixa etária), essa passará a ser uma auxiliar da escrita nos casos de arbitrariedade, especialmente nas dificuldades, ditas, de natureza auditiva e visual.

Na verdade, precisaríamos de um aprofundamento maior, mas, desde já, seríamos capazes de afirmar que a leitura e a escrita podem (devem?) ser tratadas diferentemente na alfabetização de adultos ou de crianças.

No caso de adultos, temos certa tranquilidade para afirmar que a leitura deve preceder integralmente a escrita. Isso significa que, na alfabetização de adultos, estamos defendendo a proposta de que a aprendizagem da leitura se dê num determinado tempo e a da escrita num outro tempo posterior. Essa separação radical se sustenta, no nosso entender, por razões teóricas e práticas. Do ponto de vista teórico, decorrência de tudo o que vimos expondo neste texto, a facilidade maior do processo de leitura (quase tudo é controlado por regras) faz com que se domine a leitura num tempo relativamente curto, o que não ocorreria se ela fosse tratada paralelamente à escrita. Do ponto de vista prático (nossa experiência com adultos em processo de alfabetização tem-nos indicado essa direção), a leitura é, no dia-a-dia, muito mais importante do que a escrita. Qualquer pessoa assim o sabe: lemos, via de regra, muito mais do que escrevemos. Além disso, dominando a leitura, o adulto (no ex-analfabeto isso é fundamental) resolve a maior parte dos problemas diários que envolvem a escrita e que a vida lhe impõe. Sabendo ler, o adulto não dependerá dos outros para a maior parte das situações que envolvem a escrita: toma-se ônibus, vai-se a qualquer endereço, lêem-se boletins

informativos, instruções de trabalho, bilhetes, cartas, jornais, etc. Por outro lado, poucas são as situações em que se escreve, na vida, especialmente para aqueles que, por tão longos anos, ficaram sem o domínio da língua escrita.

Além das razões apresentadas para se separarem os dois processos, gostaríamos de indicar um vantagem suplementar. Acreditamos que, quando se trabalham os dois processos juntos, não se pára para refletir, com mais vagar, nas técnicas ou maneiras de ensinar que, certamente, deverão ser diferentes (às vezes, radicalmente diferentes), decorrência da natureza do "objeto" de aprendizagem. Em vez de "aparato externo", "teatralização", a metodologia, por força, terá de ser um compromisso com a definição e natureza do objeto a ser estudado. Da separação dos processos de leitura e escrita, surgirão, seguramente, técnicas ou maneiras próprias, adequadas, em separado, à leitura e à escrita.

No caso específico da alfabetização de crianças, não temos as mesmas certezas até aqui apresentadas no que concerne à separação da leitura e da escrita.

O primeiro fato que nos faz pensar é a intensidade das expectativas que as crianças apresentam com relação à escrita: é como se alfabetizar-se fosse aprender a escrever. Se, do ponto de vista teórico, há boas razões para desatar os dois processos e distribuí-los no tempo, — primeiro a leitura, depois a escrita — do ponto de vista prático, algumas razões nos fazem refletir um pouco mais.

As relações que as crianças mantêm com a leitura e escrita não são, seguramente, as mesmas do adulto analfabeto. Embora já tenham algumas idéias sobre a importância do ler e do escrever na vida diária, isso não permite ainda à criança concluir, definitivamente, que a leitura é, no dia-a-dia, mais importante que a escrita. Elas ainda não enfrentam as mesmas necessidades dos adultos. Elas quase não precisam, ainda, de ler tabuletas de ônibus, nomes de ruas, instruções, boletins, jornais etc. Dessa aparente falta de "utilidade" vivencial, surge um posicionamento que faz as crianças verem, na aprendizagem da leitura e da escrita, um jogo que elas se ressentem de ainda não saber jogar. As relações que as crianças mantêm com a leitura e a escrita são, como decorrência, relações lúdicas acima de tudo, uma espécie de iniciação nos mistérios do mundo adulto. Dessa atitude, decorreria, possivelmente, um certo nivelamento no valor da leitura e da escrita.

Além das hipóteses apontadas, há, no nosso entender, um outro fato muito importante que, possivelmente, faz as crianças supervalorizarem a escrita. Com seis, sete anos, a criança estaria, segundo os estágios maturacionais, no período das operações concretas. Isso possivelmente contaria como vantagem a favor da escrita, uma vez que os resultados (o produto) da escrita, de certo modo, são mais concretos (símbolos gráficos no papel) do que os resultados da leitura (algo mental ou sons soltos no ar). O que se escreve pode-se mostrar aos outros quantas vezes se quiser, até mesmo na ausência do "autor", devido a essa espécie de concretude, característica da escrita. O que se lê, por sua vez, é uma espécie de concreto passageiro, que se perde logo após o ato de ler; algo que exige, num instante transitório, no ato de se mostrar, a presença física do outro.



Como decorrência das reflexões até aqui formuladas, ficam outras questões embrionárias, no que concerne à criança. Se, por razões teóricas, os dois processos não podem ser atrelados e se, por razões práticas, não podem também ser desatrelados radicalmente, resta a última possibilidade (bem mais salutar que a tradicional): uma espécie de convivência respeitosa da leitura e da escrita. Essa é uma perspectiva que se abre na proposta de formulação de material diferenciado para cada um dos processos, trabalhado paralelamente na sala de aula. Uma proposta detalhada nessa perspectiva merecerá, em breve, um outro texto. No momento, ficam colocados os referenciais teóricos em que se deve basear a produção desse material diversificado. De início, três níveis deverão ser considerados: o nível das relações e som-letra; o nível da sílaba; o nível da palavra.

No que concerne às relações som-letra, basicamente, quatro estágios devem ser considerados:

1. Estágio em que os elementos, tanto para a leitura como para a escrita, podem ser tratados em conjunto, praticamente na mesma ordem e velocidade. É o estágio em que as relações entre som e letra são automáticas e controladas por regras.

2. Estágio em que as relações continuam automáticas e controladas por regras para a leitura e, respeitados certos ambientes fonológicos, automáticas e controladas também para a escrita.

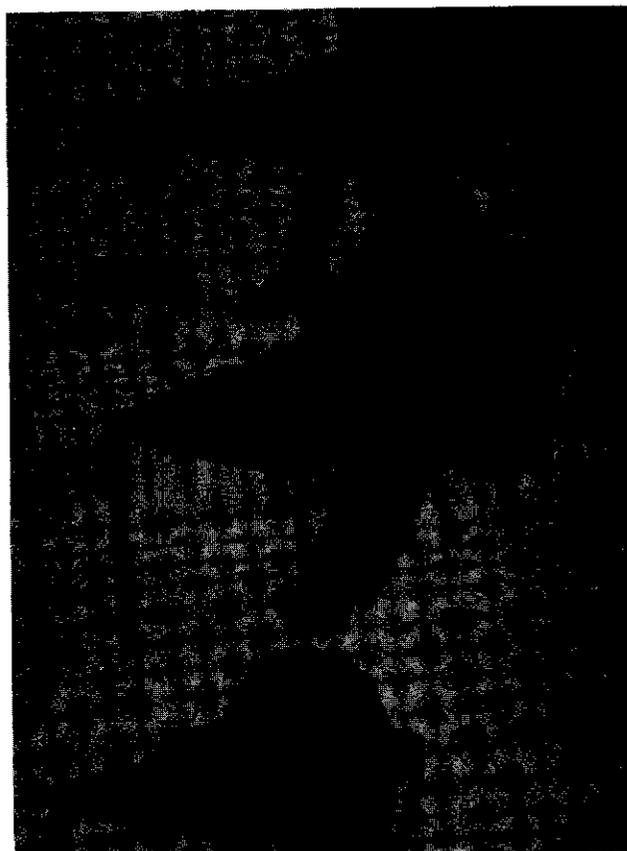
3. Estágio em que as relações continuam automáticas e controladas por regras para a leitura, mas arbitrárias para a escrita, respeitados certos ambientes fonológicos. Especialmente nesse estágio, a leitura se desenvolve rapidamente, controlada que é por regras, enquanto a escrita será lenta, uma vez que a aprendizagem se dará, em cada caso de arbitrariedade, palavra por palavra.

4. Estágio em que as relações são arbitrárias tanto para a leitura quanto para a escrita.

No que concerne à estrutura silábica, é necessário adiantar a importância do conceito de sílabas padrão e não-padrão. Merecerá destaque, desde já, a sílaba CV (consoante + vogal) como sendo a padrão. Como tal, essa será - do ponto de vista da aprendizagem - a sílaba mais simples do português.

No que concerne ao tipo de palavra, dever-se-á firmar como padrão (portanto a mais simples do ponto de vista da aprendizagem) a palavra paroxítona que, conjugada com o critério silábico, deverá conter, no mínimo, quatro letras (CVCV).

Esses critérios, no nosso entender, deverão ser básicos na formulação de um modelo de ordenação lingüística que orientará a produção de material de alfabetização.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52) : 15, fev. 1985.
2. KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo, Ática, 1986. p. 77. (Fundamentos, 9)
3. SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52) : 21, fev. 1985.