

## "A CRIANÇA E A ALFABETIZAÇÃO: LER NÃO É DECODIFICAR"<sup>1</sup>

*Maria Laura T. Mayrink-Sabinson*

*Unicamp*

A criança que vive no meio urbano já terá tido, necessariamente algum contato com material escrito no momento em que entra para a escola, maior ou menor contato dependendo de sua classe social. Ela já terá visto cartazes pelas ruas, rótulos de produtos variados, jornais e revistas em bancas espalhadas pela cidade (quando não em casa), propagandas de televisão em que é utilizada a escrita, etc. É provável que essa escrita tenha chamado sua atenção. Essa criança poderá identificar, por exemplo a palavra Coca-Cola, muito antes de começar seu processo de alfabetização.

Sabemos que as crianças que provêm de meios mais abastados, que têm pais professores, médicos, dentistas, etc., têm menos dificuldades em se alfabetizar. Essas crianças vêem em suas casas livros, revistas, jornais, vêem seus pais lendo esse material, têm pessoas que se preocupam em ler histórias para elas. Seu contato com o mundo da escrita é muito maior e mais ativo que o das crianças de classe mais baixa.

Tendo sido exposta a material escrito, é

natural que a criança tenha formulado hipóteses sobre o objeto escrita. O que é? Para que serve? o que se faz com ele? As crianças geralmente se fazem perguntas a respeito dos objetos que elas vêem. Elas querem saber o que é esse objeto, para que ele serve, o que se faz com ele, porque ele é assim ou assado, mesmo que elas nunca façam essas perguntas abertamente. As crianças são mais espertas do que nós adultos pensamos, e elas às vezes se saem com idéias inesperadas para nós, os adultos.

Por exemplo, a um grupo de crianças pré-alfabetizadas foi dada uma porção de fichas com "coisas" escritas.<sup>2</sup> Havia fichas em que estavam escritas palavrinhas com três letras ou menos (como, OVO; LÃ, A). Outras em que apareciam letras repetidas várias vezes (como MMMMM ou TATATATA). Havia ainda algumas que misturavam letras e números (como M2NTA, LA15A). Outras ainda contendo palavras mais longas (como, BOLA, MANTEIGA, ELEFANTE). Pediu-se a essas crianças que separassem em montinhos as fichinhas que serviam para ler e as que não serviam. Notem que essas crianças nunca tinham frequentado antes a escola. O que se observou foi que as crianças, em sua maioria, colocaram no monte das palavras que não serviam para ler as fichas com palavras curtas e as fichas com letras repetidas. No monte do que servia para ler elas colocaram fichas com BOLA, ELEFANTE, MANTEIGA, M2NTA, LA15A. Seria esta a classificação feita por um adulto alfabetizado? Essas crianças mostraram-se "criativas" na sua concepção de material de leitura. Suas hipóteses a respeito do que ser

ve ou não para ler são diferentes das hipóteses adultas. Afinal, lemos palavras curtas como *de, os, ovo, dia, que,* etc. E não consideramos palavras escritas coisas como M2NTA ou LA15A.

Tentando verificar que conceito as crianças têm de palavras, pediu-se a um grupo de crianças que dessem exemplos de palavras longas, curtas, difíceis<sup>3</sup>. Crianças de 4-5 anos citaram *trem*, por exemplo, como sendo uma palavra longa. Crianças de 6-7 anos deram como exemplo de palavra longa: *jornal* (com a explicação de que "é uma palavra longa porque tem muita coisa escrita") e *máquina de escrever* ("porque tem muitas letras"). Palavras curtas, para crianças de 4-5 anos seriam, por exemplo, *estrela, alho, primavera* (essa pesquisa foi feita com crianças francesas). Uma palavra curta para uma criança de 6-7 anos seria, por exemplo: *gato* ou *ratinho*.

Essas mesmas crianças de 4-5 anos disseram que numa sentença como "Seis crianças brincam" havia seis palavras ("eu, meus amiguinhos Y, X, Y, S, e F"), enquanto numa sentença como "O menino lava o caminhão" havia uma única palavra ("o menino que lava o caminhão"). Para uma criança de 7 anos, essa última sentença teria três palavras - *menino lava caminhão*. Os artigos nunca eram considerados "palavras" por essas crianças e só crianças com mais de 11 anos passaram a contar os artigos das sentenças como sendo palavras.

Um exemplo a mais de como as crianças vêem as coisas de maneira diferente do adulto: pediu-se a



Parece então que as crianças s<sup>o</sup> esperam ver escritos os *nomes*, e que, n<sup>o</sup> obtendo uma correspond<sup>en</sup>cia um-a-um , elas apresentam as solu<sup>ç</sup>ões mais variadas para explicar a presen<sup>ç</sup>a dos elementos "sobrantes".

O que os exemplos acima mostram é que a ma-  
neira de a crian<sup>ç</sup>a pensar sobre o objeto escrita n<sup>o</sup>  
coincide sempre com as id<sup>e</sup>ias que os adultos fazem da es-  
crita. E o que o adulto que tenta alfabetizar a crian<sup>ç</sup>a  
faz? Ele tenta passar à crian<sup>ç</sup>a as id<sup>e</sup>ias adultas sobre  
a escrita, sem levar em considera<sup>ç</sup>ão que a crian<sup>ç</sup>a formu-  
la hip<sup>o</sup>teses por si mesma, sobre um objeto que ela expe-  
riencia em seus contatos di<sup>á</sup>rios. Assim, a escrita em si  
n<sup>o</sup> seria uma novidade para a crian<sup>ç</sup>a que ingressa na es-  
cola. Ela j<sup>á</sup> viu muita coisa escrita em sua vida. Mas o  
modo de pensar essa escrita seria uma novidade: as hip<sup>o</sup>-  
teses que a crian<sup>ç</sup>a construiu sobre o que é escrita qua-  
se nunca coincidem com o que a escola pensa sobre a es-  
crita.

A crian<sup>ç</sup>a tem experi<sup>ên</sup>cia da escrita de  
alguma maneira, ela formula hip<sup>o</sup>teses sobre essa escrita  
que nem sempre batem com as hip<sup>o</sup>teses do adulto (ou com  
as convic<sup>ç</sup>ões do adulto). O adulto geralmente n<sup>o</sup> tem ne-  
nhuma lembran<sup>ç</sup>a de suas dificulda-  
des enquanto crian<sup>ç</sup>a ,  
no momento de ser apresentado ao mundo da leitura. Ele  
ent<sup>o</sup> age como adulto e exige que a crian<sup>ç</sup>a pense da mes-  
ma forma que ele, adulto, pensa. Por isso ele espera que,  
para a crian<sup>ç</sup>a, seja simples ler uma senten<sup>ç</sup>a como "Ma-  
m<sup>ã</sup>e comprou dois bolos", por exemplo. Afinal, essa é uma

sentença que tem um correspondente tão simples na linguagem oral! É tão fácil falar "Mamãe comprou dois bolos" e ver que a cada palavra enunciada corresponde uma palavra escrita. O adulto pensa em leitura como uma simples decodificação de letras em sons da fala. Palavras escritas correspondem a palavras orais.

Mas o que é uma palavra na linguagem oral? A nossa idéia do que sejam palavras está relacionada à nossa condição de indivíduos que conhecem a língua escrita. A fala é um contínuo de sons e as divisões de sequências sonoras em palavras é um artifício que usamos ao "transcrever" a fala na escrita. Para as crianças pré-escolarizadas ou pré-alfabetizadas tanto faz que se escreva

Mamãecomprouumbolo

ou Mamãe comprou um bolo.

Ao se apresentarem sentenças, escritas sem intervalo entre as palavras, a um grupo de crianças pré-alfabetizadas, elas não demonstraram maior surpresa com tal maneira de se escrever. Para elas não seria necessário que se separassem as partes escritas.<sup>5</sup> Ao se insistir com essas crianças para que separassem as palavras da sentença acima, a grande maioria sugeriu uma divisão em duas partes: mamãe e o bolo. Isto acontece porque a criança formula suas próprias hipóteses sobre o que está escrito, e porque ela não tem ainda o conceito de palavra de um indivíduo alfabetizado.

Pelo que foi exposto acima, vê-se que as

idéias que as crianças fazem do que é uma palavra num enunciado, diferem muito das concepções adultas. Como afirma Lundberg (1978):

Para as crianças em idade pré-escolar não é claro de nenhuma maneira que a linguagem consiste de palavras, que as palavras variam de tamanho, que as palavras são constituídas de partes menores, etc. (...) Na comunicação natural e normal encontramos pouca necessidade de focalizar em qualquer coisa que não seja o significado da mensagem.<sup>6</sup>

ou, como afirma o mesmo autor em outra parte de seu artigo:

Para o adulto alfabetizado a relação som-ortografia é tão óbvia que é difícil apreciar as dificuldades que uma criança deve ter em prestar atenção às características temporais e fonológicas das palavras faladas, e em relacioná-las à extensão gráfica e à complexidade das palavras escritas.<sup>7</sup>

Sentimos bem esse problema ao ouvir uma língua estrangeira que não conhecemos. Para quem não conhece (não aprendeu) a língua, fica difícil saber onde começa e onde acaba uma palavra dessa língua. O que o indivíduo ouve é apenas um contínuo sonoro, onde nenhuma marca aparece do início e do fim das palavras. O conceito de palavra para a criança é, então, muito complexo. O que ela ouve é uma cadeia de sons--e como saber se a palavra é *cachorro* ou *ocachorro*?

Ao entrar para a escola e começar o processo de alfabetização a criança se depara com inúmeros

problemas. Primeiro, as hipóteses que ela vinha/vem formulando sobre a escrita nem sempre coincidem com aquilo que o professor entende por língua escrita e processo de leitura. Ela pode achar que OVO não serve para ler porque tem poucas letras--e o professor lhe dá para ler essa e outras palavras curtas, porque no entender do professor essa é uma palavra fácil, justamente por ser curta. A criança pode achar que letras repetidas não formam algo que sirva para ler--e o professor lhe dá para ler palavras como *baba, papa, etc.*, achando que lhe está tornando mais fácil a tarefa de ler, pois no seu entender palavras em que há sílabas repetidas ajudariam a criança a aprender a ler, a decodificar.

Segundo, a criança está em busca de significado naquilo que está escrito. Todos nós já observamos crianças pré-alfabetizadas "brincando de ler". O que elas fazem, geralmente, é dar um significado, inventar uma história, tomando por base as ilustrações, as figuras que acompanham o texto escrito, ou mesmo tirando do nada uma estorinha no caso de o texto não ser ilustrado. Claro que não estou falando aqui daquelas crianças que têm irmãos mais velhos na primeira série, e que imitam a leitura desses irmãos, leitura do tipo "ma-mãe", "to-ma-te", ou "ba-a-ba,l-a-la,ba-la". A criança está, normalmente, em busca de um significado na escrita. Se para ela a escrita representa apenas os nomes dos objetos, são *mamãe* e os *bolos* que mamãe comprou estarão escritos. Se há sobrantes, esses serão interpretados como complementos do bolo (ve

las, enfeites, etc.), comedores de bolo, lugares onde se acham bolos (mesa, cozinha, doceria, casa da vovó, etc.). Pesquisas feitas com crianças não alfabetizadas revelaram que essas crianças estão sempre em busca de um significado no texto escrito.<sup>8</sup> E o interessante é que, mesmo as crianças que acham que sô escrevem os nomes dos objetos, no momento de "ler" apresentam enunciados completos como "leitura". Assim, em "Mamãe comprou três bolos", está escrito: *mamãe-bolo-bolo-bolo*. Mas a "leitura" dessa sentença é "Mamãe comprou três bolos", segundo a criança. Já crianças em meados do primeiro ano escolar começam a abandonar a busca do significado em favor da simples decodificação de sinais gráficos em sons.

O que acontece quando a criança inicia sua alfabetização é que o adulto vê a leitura inicial, a alfabetização, como a simples decodificação de sinais gráficos (letras) em sinais sonoros. O que acontece é que o professor começa a punir o aluno que não lê todas as palavras, todas as letras. E a atenção da criança, antes voltada para uma busca de significado no texto, é desviada dessa busca. Em vez de ler para entender o que está escrito, a criança passa a ler em busca de uma identificação total dos sinais gráficos em sinais sonoros. Se o resultado final faz sentido ou não para a criança, pouco importa. Para o professor, o aluno estará lendo se ele não pular palavras, se não trocar uma palavra por outra (mesmo que sinônima), se ele pronunciar bem todas as letras escritas. A criança estaria aprendendo a parte mecânica da leitura

na visão do professor. Mais tarde, quando o aluno for capaz de decifrar bem os sinais gráficos, o professor espera que ele venha a ler interpretando o que está escrito. Algumas crianças conseguem fazer isso. Outras serão sempre problemas de leitura.

Questiona-se, então a prática escolar da leitura em voz alta. Para o professor das primeiras séries, essa seria a única maneira de se saber se a criança está aprendendo ou não a ler. Seria a única maneira de saber se a criança está aprendendo a decodificar as palavras, a traduzir os sinais gráficos em sinais sonoros. O professor está ainda preocupado com a "boa pronúncia" do aluno-- que ele fale "corretamente" a palavra escrita. Aí se introduz uma leitura falada altamente artificial. O aluno que fala normalmente *tumati* aprende a ler *tomate*; o aluno que normalmente fala *muiê* ou *mulê* tem que ler *mulher*. Será claro para esse aluno que aquilo que ele lê *mulher*, por exigência do professor, é a mesma coisa que ele fala *muiê*? Talvez não seja tão claro assim. Vejamos, por exemplo, o que uma criança argentina, de 7 anos, comenta a respeito desse assunto (a não correspondência entre a fala lida e a fala normal da própria criança):

Experimentador

(escreve pollo) E isto?

Criança

Pollo, diz (pronunciando enfaticamente o ll). Sim, porque

nos ensinaram também lluvia. Não se diz yuvia, se diz lluvia.

Experimentador

Ah! Não se diz yuvia?

Criança

Não. A professora nos ensinou que se diz lluvia.

Experimentador

E quando você vai ao açougue, o que você pede um poyo ou um pollo?

Criança

Poyo! Isso se diz poyo, mas... mas lluvia se diz lluvia.

Experimentador

E aqui, o que diz? (pollo)

Criança

Aí diz... pollo (pronunciando marcadamente o ll, muito se gura e com ênfase).

Experimentador

Como se diz, pollo ou poyo?

Criança

Se diz poyo.

Experimentador

E como se escreve?

Criança

Como se escreve o que?

Experimentador

Poyo.

Criança

Poyo, não sei como se escreve... (em tom baixo, de dúvida)  
Ler nós sabemos, mas algumas letras...

Experimentador

E isto, o que ē? (pollo)

Criança

Pollo.

Experimentador

E o que ē pollo?

Criança

Pollo? Pollo ē ... ē um animal. Também se pode dizer pollo, pollo ou poyo.<sup>9</sup>

Essa criança chega à conclusão de que há duas maneiras de pronunciar uma mesma palavra, e ela identifica que as duas formas da palavra se referem a um mesmo animal. Diferente desta criança, outras chegaram a afirmar que as duas pronúncias correspondiam a animais diferentes, ou que pollo seria o animal vivo, poyo o animal morto, o que se compra no açougue, porque lá se pede um poyo e nunca um pollo.

Parece, portanto, que a prática da leitu

ra oral, em vez de ajudar, pode atrapalhar a criança em sua busca do significado no que está escrito. Criando o hábito de ler oralmente, como lhe pede a escola, a criança pode passar a conceber a leitura como a pura decodificação de sinais gráficos em sons, esforçando-se por "ler" todas as letras e palavras como a professora quer e deixando de lado a busca natural que ela fazia antes do significado da escrita.

Claro que um grande número de crianças, apesar de ler oralmente, continua vendo o sentido do material lido. Mas é ainda maior o número de crianças que, na busca da correspondência fala-escrita, deixa de buscar o sentido da leitura. Essas crianças constituem mais tarde os problemas que os professores das séries mais avançadas enfrentam--aquelas crianças que sabem "ler", ou seja, sabem decodificar, mas nunca sabem dizer o que foi que leram.

A escola deveria incentivar o aluno na busca de significado na leitura, ajudando-o no que ele já vem fazendo naturalmente antes de entrar para a escola. A escola deveria levar o aluno a se interessar pela leitura. Em vez disso, por enfatizar apenas a parte mecânica da leitura levando o aluno a acreditar que ler não passa de simples decodificação de sinais gráficos em sinais sonoros, a escola tira o interesse que a criança tem em aprender a ler. Se aprender a ler é reduzido a uma tarefa chata como decorar os "nomes" das letras, se parar sílabas de palavras, juntar sílabas para formar pa

lavras, juntar palavras para formar frases, etc.--tarefas que podem agradar à criança por um certo tempo, mas que se tornam desinteressantes dada a sua repetição-- porque gastar o tempo? É mais interessante passar o tempo brincando com os amiguinhos, pensando em coisas mais atrativas. Se ler é isso--separar e juntar letras, sílabas, palavras, com muito cuidado para não "errar" e levar carinho da professora ou gozação dos colegas "mais adiantados", então para que gastar a energia nessa tarefa? Se ler é pronunciar bem todas as letrinhas escritas, sem qualquer possibilidade de interpretar o significado, ou "advinhar" o que está escrito, então não vale a pena aprender a ler.

O adulto que alfabetiza a criança geralmente se esquece de que, nós, os adultos, quando lemos um texto qualquer sempre temos a possibilidade de pular linhas, páginas até, deixando de ler o que é pouco interessante. Podemos substituir palavras por outras, sinônimas, ou até não sinônimas, podemos voltar atrás quando não entendemos, deixar de ler palavras que não conhecemos, adivinhar o que o autor quer dizer, etc. A criança que aprende a ler não se permite nada disso. Ai dela se pular uma palavra, substituir uma palavra por outra, tentar "advinhar" o texto! Como a criança pode ler em busca de significado se ela é interrompida cada vez que pronuncia uma palavra de uma maneira que a professora não aprova?

Devido à crença de que alfabetizar é "ensinar a decodificar", o material usado na alfabetização usa vocabulário limitado e repetitivo, estruturas simpli

ficadas ao máximo. A crença geral é que, simplificando o material a ser lido, simplifica-se a tarefa para a criança. Os autores de material destinado à alfabetização não consideram seu destinatário--a criança de 7 anos, que tem um vocabulário bem mais rico e variado, criança que conversa, briga, conta estórias, fala de suas necessidades numa linguagem adequada para os fins a que se destina. Eles se esquecem de que essa criança tem experiências variadas, que sabe brincar, fazer muitas coisas diferentes, participar de jogos que, às vezes, são inventados por ela mesma. Buscando simplificar a tarefa de aprender a ler, o material de leitura, as estorinhas das cartilhas e primeiros livros de leitura são, muitas vezes, tornadas chatas e desinteressantes por serem excessivamente repetitivas, limitadas quanto ao vocabulário e estrutura. Pode ser que as crianças se sintam menosprezadas quanto à sua inteligência por terem que ler essas estorinhas.

Criança em fase de alfabetização têm condições de opinar sobre seu material de leitura, é o que mostram Bettelheim & Zelan em seu livro *On Learning to Read* ("Aprendendo a Ler").<sup>10</sup> Eles perguntaram a crianças norte-americanas o que elas achavam de suas cartilhas e ouviram inúmeras queixas. As crianças se queixaram do conteúdo pouco interessante das estórias. Queixaram-se de que elas não retratavam a realidade que elas conheciam. Nas estórias são apareciam os adultos e as crianças da mesma idade que os "leitores", quando na vida real

existem crianças e adultos de idades diferentes. As crianças das estórias eram sempre boazinhas--nunca tinham raiva, nunca ficavam frustradas, nunca eram tímidas ou medrosas, nunca faziam nada errado--eram, portanto bem diferentes das crianças reais. E, quando o livro tentava prender a atenção da criança falando de algo que supostamente era de seu interesse--por exemplo, de um jogo ou brincadeira popular entre as crianças--o texto era tão simplificado para "facilitar a tarefa de aprender a ler" que não tinha nada que a criança já não conhecesse de sobra. As crianças se confessaram frustradas por terem que aprender a ler estórias tão insípidas, informações já tão conhecidas. As crianças se sentiam ofendidas, consideradas ignorantes. E o interessante é que as crianças diziam aos professores que gostavam das estórias, porque achavam que era essa a resposta que seus professores gostariam de ouvir, uma vez que eram eles que lhes davam as estórias para ler.

É possível que, se o professor levasse o aluno a ver o porquê do ensino da parte mecânica da leitura, o porquê ele acha importante que o aluno aprenda a decodificar palavras, as crianças pudessem suportar melhor essa fase da alfabetização. Mas o normal é a decodificação ser apresentada como "leitura", a única forma de leitura possível-- "ler é decodificar". Se o aluno passa a acreditar que leitura é pura decodificação, algo que ele provavelmente acha chato e monótono, então por que aprender a ler? São mesmo a criança que tem muito incentivo em casa, que tem quem leia para ela estórias mais interessan

tes do que as da cartilha, aquela criança que tem quem a incentive a ler/tentar ler essas estórias, é que pode continuar com seu interesse pela leitura viva e atuante. Claro que as crianças da pesquisa de Bettelheim & Zelan eram americanas, falando de livros e cartilhas americanos -- mas serão os nossos livros e cartilhas muito diferentes? Serão eles mais interessantes? E, claro, se o livro não é capaz de prender o interesse da criança, de manter vivo esse interesse, como pode o professor (que tem que usar esse livro) interessar o aluno pela leitura? Como pode o professor trabalhar com o aluno na busca do significado do texto escrito, se o texto escrito especialmente para o alfabetizando não tem nenhum significado realmente interessante?

---

NOTAS:

1. Este trabalho foi escrito como parte do projeto "Desenvolvimento de Estratégias na Leitura e Produção de Textos", financiado pelo MEC, tendo sido usado num curso intensivo cujo público se constituía de professoras da 2ª série do 1º grau da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Campinas.
2. FERREIRO, E. & Teberosky, A... *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores, S.A., 1979.

3. BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I.. "An Experimental Study of Children's Ideas About Language". In: A. Sinclair, R. J. Jarvella & W.J.M. Levelt (eds.), *The Child's Conception of Language*. New York: Springer-Verlag, 1978.
4. FERREIRO & Teberosky - obra citada na nota 2.
5. FERREIRO & Teberosky - obra citada na nota 2.
6. LUNDBERG, I.. "Aspects of Linguistic Awareness Related to Reading". In: A. Sinclair, R.J. Jarvella & W.J.M. Levelt (eds.), *The Child's Conception of Language*, 1978.

A citação, traduzida por mim, é a seguinte no original:

"To a preschool child it is in no way apparent that language consists of words, that words vary in length, that words are built up from parts, and the like. (...). In normal and natural communication we encounter little need to focus upon anything but the meaning of utterances". (p.84)

7. LUNDBERG - obra citada na nota 5.

"To the literate adult the sound-orthography relation is so obvious that it is difficult to appreciate the problems a child might have in attending to the temporal and phonological characteristics of spoken words, and in relating them to graphic length and complexity of written words". (p.85)

8. FERREIRO & Teberosky - obra citada na nota 2.
9. FERREIRO & Teberosky - obra citada na nota 2.
10. BETTELHEIM, B. & Zelan, K.. *On Learning to Read*. New York: Vintage Books, 1982.