

LEITURA E ESCRITA COMO UM PROCESSO DE TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA

*Myrian Barbosa da Silva**

RESUMO — *Ler e escrever ainda constitui uma questão relevante no mundo contemporâneo, a despeito dos avanços no campo da comunicação. O ensino da leitura e da escrita tem implicações humanas, sociais e até econômicas. Do ponto de vista linguístico, ele era visto, no passado, quase exclusivamente como processos de decodificação e codificação. No presente, a prioridade recai sobre sua outra face, a da apreensão do significado. Este artigo considera basicamente a alfabetização um processo de transferência do meio sonoro para o meio gráfico, que prepara o leitor para outras fases da leitura, chamando a atenção para aspectos formais que parecem ter sido negligenciados na programação escolar e que comprometem a construção de sentido do texto pelo aluno.*

PALAVRAS-CHAVE: *Alfabetização. Ensino da leitura. Linguística aplicada.*

Ninguém discordaria de que a palavra escrita e a difusão dela com a invenção de Gutemberg abriu um mundo novo para o homem. Com ela história e conhecimento puderam ser acumulados, multiplicando o progresso. Efeito parecido teve a INTERNET hoje, talvez até menos radical, embora mais impactante pela velocidade dos tempos. O espantoso, porém, é que o mundo convive ainda neste século com homens da era da informática e homens que não descobriram a palavra escrita¹.

O sujeito que lê não é igual ao sujeito que apenas fala. O homem que lê domina a distância espacial e temporal, o real e o imaginário. O mundo de quem só fala é reduzido àquilo que

*Profa. Adjunta, aposentada. Departamento de Vernáculos. Instituto de Letras/UFBA. E-mail: barbosadasilva.m@gmail.com

Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Letras e Artes. Tel./Fax (75) 3224-8265 - Av. Transnordestina, S/N - Novo Horizonte - Feira de Santana/BA – CEP 44036-900. E-mail: dla@uefs.br

está ao alcance da sua visão, audição, tato, paladar e olfato. É bem verdade que estamos vivendo a era da imagem, que aproxima o mundo distante do analfabeto. Hoje, ele pode aprender sobre a China ou sobre a África assistindo aos torneios mundiais de futebol. Todavia, mesmo através da imagem da televisão, há um mundo escondido pela linguagem. Ainda nesse casos ele precisa dominar um conjunto de convenções, que começa pelo padrão linguístico planejado (previamente escrito), adotado pelos meios de comunicação. A importância de ler não pode ser bem avaliada por quem já domina as práticas de leitura e escrita. Entretanto há certas situações que nos aproximam da sensação de desamparo de um analfabeto diante de uma mensagem escrita. Por exemplo, a situação de estar numa cidade estrangeira, cuja língua e cuja escrita nos é totalmente desconhecida como o chinês e o japonês. Aí provaremos a angústia do analfabeto, incapaz de se orientar num ponto de ônibus ou de metrô, de procurar um endereço num bairro pouco familiar, até encontrar um falante bilíngue que nos forneça a informação desejada.

A leitura, que dá acesso ao mundo da informação, dá principalmente poder ao indivíduo. O indivíduo alfabetizado tem mais poder de escolher, de negociar, de se defender, enfim. Por isso os governos se descuidaram da alfabetização, por isso por muito tempo as mulheres foram proibidas de aprender a ler e a escrever, por isso muitos movimentos políticos populares começaram por organizar o povo em torno da alfabetização. Hoje o interesse pela educação popular não surge só de quem trabalha pelas minorias, mas também dos governos capitalistas, que finalmente perceberam que população analfabeta não opera máquinas, não movimenta a economia, adoece mais, enfim custa mais caro ao Estado. Recuperar o tempo perdido constitui desafio difícil para os países que, como o nosso, negligenciaram a educação, um problema hoje difícil até em países com tradição de leitura.

Tudo isso justifica estarmos ainda discutindo essa velha questão, que tem múltiplas faces. Em primeiro lugar, permita-me lembrar que a fala é atributo natural do homem, mas a leitura, não. Não nascemos sabendo falar, mas todos os ho-

mens nascem com a capacidade de aprender uma língua, isto é, de emitir sons vocais aos quais se atribui significado. Essa capacidade inata é desenvolvida no contato com a língua da sua comunidade, primeiro com os membros da sua família, vizinhos e, mais tarde, com o seu grupo social, sem que esse processo seja alvo da intenção, do projeto de alguém. Tal modelo é repassado naturalmente das gerações mais velhas para as mais novas. Sem intencionalidade, sem escola. Assim todos falam.

O processo de alfabetização, embora pareça a nós, alfabetizados, tão natural quanto a aquisição da fala, não o é. É preciso ter em mente que muitos povos, que vivem à margem da sociedade global, ainda hoje não possuem escrita. Para ler e escrever é preciso alguém ensinar. É preciso alguém querer aprender.

Na comunidade urbana, especialmente nas classes média e alta, uma criança é rodeada da língua escrita desde que nasce, quando, ainda na sala de parto, lhe colocam no braço uma pulseirinha com o nome de sua mãe. E ela cresce assim, em meio a imagens que os adultos traduzem em palavras, muitas das quais ela conhece. É comum, por exemplo, uma criança de dois ou três anos ser capaz de distinguir um automóvel do outro por um símbolo gráfico, seja pelo logotipo, seja pela palavra escrita que identifica a marca. Essas crianças já aprenderam que imagens podem ser traduzidas em palavras que simbolizam, que carregam mensagens.

Em grupos desfavorecidos – especialmente distanciados dos centros urbanos – elas não chegam a essa descoberta, ou não compreendem a sua utilidade, a sua importância. Em sua casa a comunicação é quase totalmente oral. Constantemente os pais são analfabetos, ou lêem com muita dificuldade. Quando sabem ler, poucas vezes vão buscar na escrita informações para a própria sobrevivência. Não lêem nos rótulos dos produtos que consomem o modo de usar, não lêem os recibos que assinam, não lêem as receitas que lhes prescrevem os médicos, nem escrevem para se comunicar com ninguém. Dependem de quem lhes ensine como usar o produto, confiam exclusivamente na palavra do outro ao assinar recibos, precisam

guardar na memória as instruções de uso do medicamento. Enfim vivem na oralidade. Os filhos desses não-leitores não sabem por que razão devem aprender a ler, não têm motivo para desejá-lo. Seu grupo social não tem a leitura como valor. Muitos desses pais preferem levar os filhos para “ajudar na roça” ou simplesmente não se importam de deixá-los livres na rua. Por isso o Governo vincula a ajuda financeira às famílias carentes à frequência escolar. Essas crianças que não foram submetidas à “propaganda da leitura” chegam à escola sem o desejo de ler.

Assim, especialmente nessas comunidades, a primeira tarefa da escola é a de despertá-las para a necessidade de buscar na escrita informação ou diversão. As crianças que ouviram histórias lidas pelos pais ou professores tornam-se mais motivadas a obter aquele prazer por conta própria. À escola cabe estimulá-las. A ela cabe ensiná-las a buscar informações do cotidiano nas mensagens escritas, expandindo sua capacidade de comunicação da fala para a escrita, de um sistema de sinais sonoros, para um sistema de sinais visuais. Mesmo antes de a criança ser alfabetizada, os desenhos, que também são representações, podem ser utilizados para cumprir esse papel. Quando o professor desenha na cartolina o sol e a lua, associando essas imagens ao dia e à noite, está favorecendo essa expansão; quando estimula a desenhar alguma coisa para levar para a mãe ou o pai, está ensaiando a escrita, a comunicação afetiva por meio gráfico. Quando ensina que uma figura feminina ou uma figura masculina, desenhada na porta do sanitário da escola, veiculam respectivamente as mensagens “só para meninas” e “só para meninos”, está dando mais um passo, ensinando que a imagem pode corresponder a mensagens específicas convencionadas.

Nessa fase podemos ver a aquisição da leitura e da escrita como um processo de *transferência linguística*, porque, na gramática do aluno, isto é, no conhecimento que tem de sua língua, já existe um sistema de sinais através dos quais ele se comunica ao falar. A aprendizagem da leitura começa, pois, com a aquisição de sinais gráficos que correspondem sistematicamente aos sinais sonoros que já conhecem: a palavra

escrita relacionada à falada. Uma criança bem pequena já sabe distinguir o conjunto de sons que correspondem ao seu próprio nome e ao das pessoas próximas. Já sabe quando a chamam com carinho ou quando a repreendem. Já conhece, portanto, a entoação, a força expiratória, as pausas que acompanham os sons nas duas situações.

Para ler e escrever, a criança – ou o alfabetizando adulto, claro – deverá aprender a relacionar certos “desenhos” (padrões gráficos) a determinadas palavras. O som do vocábulo *avô* [a'vo], por exemplo, já está associado na sua mente à imagem de um idoso. No início da alfabetização o objetivo será, nesse caso, fazê-lo associar esse padrão sonoro à forma escrita *avô*. Depois, no decorrer do processo, ele será levado a vincular partes desse “desenho” – as sílabas e, por último, as letras – a partes da cadeia fônica – as sílabas e os fonemas, respectivamente – que se repetem em outras palavras, por exemplo, a letra *a* em *adeus*, a sílaba *vo* com o início da palavra *você*, e assim por diante, até dominar todo o sistema de representação.

A transferência da *forma sonora para a forma gráfica*, ou seja, da palavra sonora para sua representação gráfica, até os meados do século passado, era feita pelo ensino do alfabeto, de onde se derivou a palavra *alfabetização*, utilizada para referir-se ao ensino da leitura. Depois vieram novas metodologias que tomaram a palavra ou a frase como unidade mínima de ensino. Hoje parece inaceitável que o ensino da leitura, mesmo na fase inicial, se baseie em unidades menores que o texto. Entretanto, seja qual for a metodologia, terá de permitir a decomposição da palavra em partes menores (as sílabas e as letras) e a composição de novas palavras a partir dessa análise. Enfim, o processo de aprendizagem da leitura deverá se assemelhar ao da própria aquisição da língua, quando o falante constrói sua gramática, grosso modo, um conjunto de sons e regras que permitem novas combinações das partes, tornando o usuário capaz de gerar novas palavras e frases ao infinito.

As relações entre as entidades fonológicas segmentais, ou seja, os fonemas, as sílabas, porém, não são, na maioria das vezes, simples. Por razões históricas, que não cabe aqui dis-

cutir, a ortografia de qualquer língua mantém relações mais ou menos complexas com os fonemas que o professor das primeiras classes não deveria desconhecer².

O processo da aprendizagem da leitura fica então, aqui, definido não só como essa paulatina transferência do sistema que o aprendiz domina (os fonemas e suas regras de combinação) para outro sistema, o gráfico como também de outros recursos gráficos que compõem o significado textual.

O linguista americano Charles Fries³ chamou a atenção para a necessidade de transferir também outra convenção: a *ordem temporal da cadeia sonora* para a ordem espacial da escrita. Ele lembrou que, na escrita ocidental, a ordem obrigatória é da esquerda para a direita, de cima para baixo, mas essa não é uma ordem natural. As escritas orientais podem inverter essa direção: da direita para esquerda, de cima para baixo, como no árabe, ou escrever na direção vertical, como o chinês e o japonês. Portanto a ordem da escrita também é objeto de aprendizagem. Os professores alfabetizadores normalmente só percebem essa necessidade no ensino da escrita, quando o seu pequeno aluno usa o papel em todas as direções. Para o autor esse treinamento prévio é necessário para tornar mais dinâmica a leitura.

Um terceiro elemento de transferência, para o mesmo autor, se relacionaria com o *padrão sonoro* da palavra, isto é, com o seu contorno sonoro. Não é preciso estarmos em silêncio absoluto para compreender o que nos dizem, pois o padrão das palavras e o contexto da fala compõem o quadro completo. Do mesmo modo, as palavras se identificam na escrita por padrões, que os leitores são treinados a reconhecer. Um bom leitor não precisa soletrar as palavras, ele as identifica pelo contorno. Isso torna a leitura mais dinâmica e facilita a compreensão do texto. Se a palavra é soletrada, a leitura se torna lenta, e o leitor não consegue reter na memória a informação antes decodificada, tornando-se mais difícil a construção de sentido.

Fries ainda estabelece mais duas fases para se completar o processo de aprendizagem da leitura: *a fase da leitura produtiva e a fase da leitura emotivo-interpretativa*. Na primeira

o aprendiz seria conduzido a repor na leitura traços fonológicos que a escrita não codifica ou codifica parcialmente, como a entoação e o acento frasal. Na segunda, o aluno refinaria a sua leitura imprimindo-lhe expressividade, (através de pausas, entoação, volume de voz etc.) decorrente da atribuição particular de sentido ao texto.

Esse é o ponto que desejo salientar neste artigo: o imperativo de que o professor de leitura, seja nas classes de alfabetização, seja nas demais, tenha consciência de que, no seu trabalho, está partindo do sistema da língua falada do aluno para outro sistema, o gráfico, que não é completamente simétrico ao primeiro, embora mantenha com ele relações básicas. Só assim, acredito, será capaz de dirigir bem esse processo, identificando os problemas que naturalmente surgem.

Tenho a impressão de que atualmente se tem dado pouca atenção à fase de transferência do sistema fonológico para o ortográfico (talvez porque, no passado, só se tenha visto a leitura como um processo de decodificação de símbolos). No momento presente a produção de sentido parece ser a maior preocupação dos que se ocupam da questão. Entretanto, insisto em lembrar, ela depende justamente de aspectos formais presentes no texto que não chegam, muitas vezes, a ser objeto de atenção nem do professor nem do material didático.

Em minha opinião, parte dos problemas que dificultam etapas posteriores da aquisição da leitura origina-se na fase da transferência. É obvio que os alunos que decodificam mal lêem mal. Como foi dito anteriormente, têm dificuldade de atribuir sentido ao que lêem os que não têm prontidão na decodificação, que o fazem tão lentamente que acabam por esquecer o que leram antes, mesmo que conheçam todo o vocabulário, todas as estruturas sintáticas lhe sejam familiares. É comum, infelizmente, ver-se crianças e adultos mal alfabetizados que não chegam a ser leitores por ter imensa dificuldade na decodificação do vocábulo. Esses tropeçam pelas séries seguintes e chegam até o *ensino médio* com dificuldades na aprendizagem de todas as matérias por não conseguirem ler.

Também aqueles que decodificam bem no nível da palavra, mas não o fazem no nível da frase, têm muita dificuldade. Muitos não conseguem repor a entoação que completa o significado, nem perceber a mudança de tema e até de interlocutor se isso for indicado por sinais gráficos. A ênfase do discurso, a ironia, enfim, as sutilezas do texto se perdem para aqueles que não são capazes de entender os sinais que substituem a entoação, as pausas da fala, as expressões de espanto, os gestos etc.. Sem reconhecer essas convenções, a interpretação do texto torna-se uma espécie de iluminação particular a alguns afortunados. Ensinam mal, pois, os professores que não percebem a importância de transferi-las.

Concordo com os PCNs que condenam a concepção de que “ler é simplesmente decodificar”⁴. Mas ler é também decodificar. Ninguém pode ler (ler bem) sem dominar o código escrito, que não consiste apenas em juntar as letras, mas também em aprender o valor relativo dos espaços, do dois-pontos, das aspas, da caixa alta, dos parágrafos etc.. Alguns anos atrás uma classe numerosa de alunos de uma universidade se surpreendeu quando chamei a atenção para os grifos de um texto que lhe modificavam o sentido (sinais como itálico, caixa alta etc.) e me confessou que nunca tinha ouvido ninguém dizer que esses sinais “queriam dizer alguma coisa”. Simplesmente os ignoravam. A triste experiência foi repetida em outro lugar depois, revelando a mesma situação.

Não podem esquecer os professores que, para se ter uma boa leitura e um texto bem escrito, é preciso ser capaz de construir o significado textual com base nas convenções ortográficas. E que, por isso, elas precisam ser ensinadas. A construção de sentido se faz com inferências e o professor deve estimulá-las, mas essas têm de ser construídas com base nos indícios do texto, não podem contradizer o próprio texto, nem parecerem mágicas ao aluno-leitor, nem “coisa para iniciados”. Bons alunos começam a se afastar da leitura a partir das aulas de português, porque as interpretações textuais que lhes são impingidas lhes parecem inacessíveis, ou mesmo fantasiosas, e, para eles, fonte de sucessivos fracassos.

Uma das razões para esse fracasso na construção de sentido do texto – não a única, naturalmente – é a perda da informação proveniente dessas convenções, que podem parecer corriqueiras ao leitor experiente e são inconscientemente consideradas na sua leitura, mas não o são pelo aprendiz. Não ressaltar no ensino o papel delas no significado textual é o mesmo que ensinar a ignorá-las. Intuíam essa necessidade os velhos professores ao se oferecerem por modelos em repetidos exercícios de leitura em voz alta, que permitiam aos alunos inferirem a correspondência dos sinais gráficos a pausas, entoação própria de surpresa, medo, ironia etc., traços que dominam a modalidade oral.

Em outras palavras, a divisão do tema, a subordinação dos argumentos, a emoção – expressas na fala por pausas, entoação e sublinhados por gestos, expressão facial etc. – são traduzidos por várias estratégias na escrita. O aluno não só deve aprender a reconhecê-las nos textos alheios, mas aprender a usar tais expedientes no próprio texto para exprimir-se.

A importância de instrumentalizar o leitor com esses recursos parece ser reconhecida só muito pálida e eventualmente. Alguns manuais para o ensino da língua materna quando muito exortam a aprendizagem da pontuação com anedotas que jogam com a ambiguidade, como esta que, uma vez, encontrei em um deles e reproduzo aqui de memória:

Conta uma história que um homem rico escreveu ao morrer a seguinte nota:

DEIXO MEUS BENS A MINHA ESPOSA NÃO A
MINHA IRMÃ JAMAIS SERÁ PAGA A CONTA DO
SAPATEIRO NADA AOS PADRES.

A ausência de pontuação permitiu que cada interessado na herança fizesse a leitura mais favorável ao que lhe parecia ser seu legítimo direito. Assim entendeu a viúva que era a vontade do esposo:

DEIXO MEUS BENS A MINHA ESPOSA. NÃO A
MINHA IRMÃ. JAMAIS SERÁ PAGA A CONTA DO
SAPATEIRO, NADA AOS PADRES!

A irmã, indignada, protestou e deu a sua versão, excluindo naturalmente a cunhada:

DEIXO MEUS BENS A MINHA ESPOSA? NÃO! A MINHA IRMÃ. JAMAIS SERÁ PAGA A CONTA DO SAPATEIRO! NADA AOS PADRES.

O sapateiro se revoltou, pois era o único a quem o defunto devia ao sair de cena e atribuiu à mensagem o seguinte significado:

DEIXO MEUS BENS A MINHA ESPOSA? NÃO! A MINHA IRMÃ, JAMAIS! SERÁ PAGA A CONTA DO SAPATEIRO. NADA AOS PADRES.

Quando o padre viu aquela situação e percebeu que todos concordavam em excluí-lo da herança, resolveu se manifestar, dando ao testamento a seguinte interpretação:

DEIXO MEUS BENS A MINHA ESPOSA? NÃO! A MINHA IRMÃ, JAMAIS! SERÁ PAGA A CONTA DO SAPATEIRO NADA. AOS PADRES!

A questão foi levada aos juízes, que até hoje se reúnem sem chegarem a uma conclusão.

A piada serve para ilustrar a obrigação de se repor, na escrita, os traços supra-segmentais do sistema fonológico. Nesse exemplo as lacunas deixadas foram preenchidas por cada um dos personagens conforme a própria conveniência.

É verdade que autores renomados já desobedeceram as convenções da escrita e dispensaram vez por outra a pontuação em suas composições, deixando ao leitor a tarefa de lhes atribuir o sentido. Mas isso é um artifício para a produção de outro significado. Assim fez Vinícius de Moraes para recriar o sentimento de aflição de um torcedor na Copa de 1962 assistindo um jogo decisivo do Brasil. O início do texto foi marcado pela primeira palavra recuada, toda em maiúsculas, e o final, por um ponto de exclamação. Só! Abaixo transcrevo o trecho inicial, um do meio e o final do texto, que tem ao todo cerca de 80 linhas:

MINHA Seleçãozinha de Ouro da Copa do Mundo de 1962 eu vos suplico que não joguem mais futebol internacional não porque o meu pobre coração não aguenta tanto sofrimento eu juro que prefiro ver vocês disputando só aqui dentro do gramado nacional porque aqui a gente sabe como é embora eu torça pelo Botafogo ninguém vai morrer

.....

sabe Pelé eu nunca chamei ninguém de gênio porque acho besteira mas você eu chamo mesmo no duro você e o meu Garrincha que eu louvo a santa natureza lhe ter dado aquelas pernas tortas com que ele botou a Espanha entre parênteses garoto bom passou o primeiro passou o segundo o terceiro o quarto chutou GOOOOOOOOOOL DOO BRAAAAAAASIL que beleza

.....

e por favor poupem o coração deste e de setenta milhões de poetas cuja vida pulsa em vossos artelhos enquanto vos dirigis para a vitória final inelutável com a ajuda de Nossa Senhora da Guia nosso pai Xangô e “Seu” Mané Garrincha Olé!⁵

Saramago também usou, como artifício expressivo, a restrição aos sinais de pontuação. Em muitos de seus escritos não há senão pontos e vírgulas, exigindo a cumplicidade do leitor na construção de sua obra. As citações, os discursos diretos, por exemplo, são incorporados ao texto obrigando o leitor a um esforço de compreensão que o desloca para dentro da cena. Tomemos um exemplo do romance *O Homem duplicado*:

Depois de muito puxar pela cabeça, Tertuliano Máximo Afonso achou que, para maior segurança, o mais prudente seria escrever a mensagem e lê-la para o telefone. Eis que lhe saiu depois de alguns papéis rasgados, Maria Paz, cá ouvi as tuas mensagens, e o que tenho pra te dizer é que de-

vemos agir com calma, tomar as decisões certas para um e para outro, sabendo que a única coisa que dura toda vida é a vida, o resto é sempre precário, instável, fugidio, a mim o tempo já me ensinou esta grande verdade, mas uma coisa eu tenho por certa, que somos amigos e amigos vamos continuar a ser, o que necessitamos é uma longa conversa, então já verás como tudo se resolverá pelo melhor, telefone-te um destes dias. Hesitou um segundo o que ia dizer não estava escrito, e terminou. Um beijo⁶.

Nesse trecho da obra do grande escritor português não se observam os dois pontos, travessão, aspas, espaços maiores, recuos, negritos, itálicos ou qualquer outro elemento gráfico para orientar o leitor. As palavras, os pontos e as vírgulas as maiúsculas no início dos períodos são as únicas pistas fornecidas. Elas devem ser suficientes para quem vive com o autor a vida dos personagens.

É claro que o objetivo da escola não é instrumentalizar seus alunos para, no final da alfabetização, estarem aptos a lerem textos como esses, mas tão somente fundar alicerces sólidos para que um dia possam – se o quiserem – fruir dessas experiências estéticas, criando hipóteses de leitura com base na pontuação que farão eles próprios, e até especular sobre diversas experiências gráficas de que foi rica certa facção modernista. E para que isso possa vir a acontecer, terão de conhecer bem as possibilidades disponíveis na convenção escrita.

Portanto, repito: é preciso propiciar gradualmente ao alfabetizando, desde o início da aprendizagem até a fase da leitura emotivo-interpretativa, oportunidades de efetuar a transferência entre elementos fônicos, que fazem parte da sua competência de falante nativo (a pausa, a entoação, os grupos de força, a intensidade na emissão da frase ou parte dela etc.) e elementos gráficos utilizados pelo autor para substituir esses traços (os sinais de pontuação, os espaços em branco, os tipos de letras, as aspas, os travessões, os sublinhados etc.).

Não está no escopo deste artigo, discutir o método de efetuar essa transferência. Se o texto deve ser autêntico ou se deve ser produzido com o fim específico de controlar os elementos transferidos é uma questão metodológica que deve ser fundamentada na psicolinguística. O que defendo aqui é a necessidade de fazê-lo o quanto antes, de modo sistemático e programado, sem deixar ao sabor da eventualidade de sua ocorrência nos textos selecionados para outros fins.

É forçoso ainda adicionar que a importância dessa transferência é ainda maior na produção textual. Quem escreve se depara mais com a precariedade do código escrito do que aquele que lê. A descrição de situações, a expressão de sentimentos, impressões, estados de espírito são problemas cuja solução compete ao primeiro descobrir, enquanto, ao segundo, cabe tão somente interpretar a solução já encontrada.

A transferência dos recursos sonoros para os recursos gráficos ou – dizendo de outro modo – o domínio do uso de recursos gráficos foi superestimado no passado, chegando a ser definição de ensino da leitura. Agora parte dessas convenções, aquela que se refere aos traços supra-segmentais da fala e ao gestual na comunicação, parece ter sido negligenciada na formação do leitor/escritor. É preciso que o professor tome consciência da sua importância na construção do sentido do texto e na produção textual e a coloque como objetivo específico de suas aulas. É preciso que nesse momento cheguemos a um meio termo.

READING AND WRITING AS A PROCESS OF LINGUISTIC TRANSFERENCE

ABSTRACT — *Reading and writing still constitutes a relevant issue in the contemporary world, despite advances in the field of communication. The teaching of reading and writing has human, social and economic implications. From the linguistic point of view, it was seen in the past almost exclusively as a process of decoding and encoding. At present, the priority lies on its other side, the seizure of meaning. This article considers*

literacy as basically a process of transferring from the medium of sound to a graphic medium, which prepares the reader for other stages of reading, drawing attention to formal aspects that seem to have been overlooked in school programming and which compromise the construction of textual meaning by the student.

KEY WORDS: *Reading literacy. Education. Applied linguistics.*

NOTAS

- ¹ O analfabetismo no Brasil ainda tem taxas muito altas, embora entre pessoas com 15 anos ou mais tenha caído 0,3 %: o índice desceu de 10% há dois anos para 9,7% em 2009, como revelam os dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2009, divulgados em 08.09.2010. Do percentual de analfabetos, 92,6% se encontram entre indivíduos com mais de 25 anos. Além disso, de acordo com a mesma fonte, 20,3% dos brasileiros são analfabetos funcionais, assim definidas aquelas pessoas com 15 ou mais anos de idade e com menos de quatro anos de estudo completo. Em geral, são capazes de ler e escrever frases simples, mas não conseguem, interpretar textos.
- ² Sobre essa questão escrevi há muitos anos um trabalho em que busquei estabelecer os múltiplos valores fonológicos de cada grafema do português na perspectiva do leitor. Cf. BARBOSA DA SILVA, Myrian. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo, Ática, 1981. (Ensaio, 75)
- ³ FRIES, Charles C., *Linguistics and reading*. 3d. Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- ⁴ BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. p.55.
- ⁵ MORAES, Vinícius de. **Para viver um grande amor**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.
- ⁶ SARAMAGO, José. **O Homem duplicado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p.68.

REFERÊNCIAS

FRIES, Charles C., Linguistics and reading. 3d. Holt, Rinehart and Winston, 1965.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

MORAES, Vinícius de. **Para viver um grande amor.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.

SARAMAGO, José. **O Homem duplicado.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 68

Recebido em: 08/09/2010

Aprovado em: 14/09/2010