

Quando se inicia o processo de alfabetização?¹

Silvia M. Gasparian Colello²

Resumo: Embora a aprendizagem informal da língua escrita na fase pré-escolar já fosse observada desde o século XIX, muitos anos se passaram até que fosse reconhecida. Com as pesquisas lideradas por Vygotsky, Luria, Ferreiro e os estudos sobre letramento, foi possível recuperar a gênese da alfabetização e considerar suas implicações para o ensino. Assim, importa perguntar: Como compreender as primeiras escritas? Como o reconhecimento delas pode afetar as concepções sobre a língua escrita? Que condições favorecem a construção da escrita? Que implicações as aprendizagens pré-escolares trazem para as práticas pedagógicas e para as políticas de alfabetização? Com o objetivo de aprofundar o entendimento destas questões, o artigo vale-se de um estudo de caso sobre a produção textual de um menino de quatro anos, configurando-se como mais uma iniciativa para subsidiar os debates sobre a articulação entre ensino e aprendizagem.

Palavras Chave: Alfabetização; letramento; aprendizagem; ensino.

When does the language learning process begin?

Abstract: Although the informal acquisition of writing skills in preschool had already been observed since the nineteenth century, many years passed before it was officially recognized. By researches conducted by Vygotsky, Luria, Ferreiro and other studies on literacy, it was possible to retrieve when the inception of the language learning process took place and to take into account its implications for education. Therefore, it is important to ask: How do we understand the early writings? How can recognizing them affect the teacher's concept of written language? What conditions favour the writing production? What implications does the preschool learning process bring to pedagogical practices and literacy policies? With the goal of further deepening the understanding of those matters, the article makes use of a case study on the textual production of a four-year-old boy, which represents one more initiative for supporting the debates on the articulation between education and learning process.

Keywords: Language learning process; literacy; written language; education.

Quando a criança começa a aprender a ler e a escrever?

No final do século XIX, alguns educadores, em suas observações sobre práticas familiares de leitura e escrita, já reconheciam nelas processos informais e precoces de aprendizagem infantil. Esse é o caso da professora americana Harriet Iredell (*apud* GOODMAN, 1986, p.11-12) que, em 1898, escreveu:

Harold, três anos de idade, dá um livro a seu pai. “Leia uma história”, suplica ele. O pai levanta-o e põe-no ao colo e lê o livro aberto ante ambos. Ocorrem interrupções ocasionais, quando ambos, olham as imagens que ilustram o texto. Ou então Harold traz o livro e diz: “Eu leio uma história”, e, virando as páginas e seguindo o texto com os olhos, improvisa, ao mesmo tempo, uma história que é um composto do que tem ouvido e de sua própria imaginação. Harold está aprendendo a ler.

¹ Uma primeira e reduzida versão deste trabalho foi apresentada no 18º COLE – Congresso de Leitura do Brasil e publicada em revista vinculada à organização do congresso (COLELLO, Silvia Gasparian. “Quando começa a aprendizagem da leitura e da escrita?” *Leitura Teoria e Prática*, ano 30, n. 58, suplemento especial. Campinas: Global, 2012).

² Profa. Dra da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (silviacolello@usp.br), coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento – GEAL e membro do Núcleo de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas (nap.usp.br/npnap).

Uma carta foi recebida, lida e discutida por vários membros da família. Quando colocada sobre a mesa, Harold a toma. Olha toda ela e dá voltas, pensativo, com ela debaixo do braço. Pouco depois, virando o lado branco da folha, diz ele: “Quero escrever”. Ele pede papel e lápis e, sentado em sua cadeirinha, ele fica muito ocupado durante cinco minutos. A seguir, leva ele a folha rabiscada para a avó, com o pedido de que ele leia. Ela vacila? Que nada! Lê prontamente as frases que ele possa ter expresso, para sua grande alegria e satisfação. Ele está aprendendo a escrever.

Nessa época, a constatação sobre o processo de aprendizagem em curso no ambiente familiar é surpreendente porque, até então, os educadores “não tinham olhos” para compreender os rabiscos das crianças que procuravam reinventar a escrita, tampouco as imitações de leitura que elas faziam, investindo em tentativas de interpretação e produção de sentidos.

As evidências da aprendizagem pré-escolar não chegaram, contudo, a afetar as concepções de ensino muito menos os procedimentos metodológicos da alfabetização. Lembrando a “cegueira” de professores, que, desprovidos de uma teoria explicativa, desconsideravam as experiências letradas do aluno, apegando-se a pressupostos simplificadoros (por exemplo, a “estaca zero” do conhecimento de alunos que ingressam na escola ou a pretensão da aprendizagem controlada passo a passo), e ao ritual do ensino (concretizado pelas sucessivas lições da cartilha), Weisz e Sanchez afirmam:

Nós, professores, não estávamos preparados para lidar com alunos que, ainda tateando na leitura, produziam escritas fora dos padrões convencionais (2002, p.10).

Não havia conhecimento científico acumulado que [...] permitisse superar um ponto de vista “adultocêntrico”: a forma pela qual se costuma conceber a aprendizagem de crianças a partir da própria perspectiva do adulto que já domina o conteúdo que quer ensinar. Desta forma não é possível compreender o ponto de vista do aprendiz, pois não se pode “enxergar” o objeto de seu conhecimento com os olhos de quem ainda não sabe (2002, p.19).

Nessa perspectiva, recuperar a gênese da alfabetização significa admitir que a aprendizagem da língua escrita não se limita ao contexto da sala de aula (embora possa ter na escola um espaço privilegiado), nem tem data certa para se iniciar, o que necessariamente reconfigura os princípios e práticas de ensino. Ora, se a alfabetização se inicia antes do ensino formal e sistematizado, importa questionar: 1º) Como compreender as primeiras manifestações de escrita? 2º) Como o reconhecimento delas pode afetar as concepções docentes sobre a língua escrita? 3º) Que condições favorecem a construção da língua escrita na vida pré-escolar? 4º) Que implicações elas trazem para as práticas pedagógicas e para as políticas de alfabetização?

Com o objetivo de aprofundar o entendimento destas questões, esse artigo se apresenta como mais uma iniciativa que visa fundamentar a articulação entre o processo de aprendizagem e as práticas de ensino tal como proposto por Luria, já na primeira metade do século XX (1988, p.144):

Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar

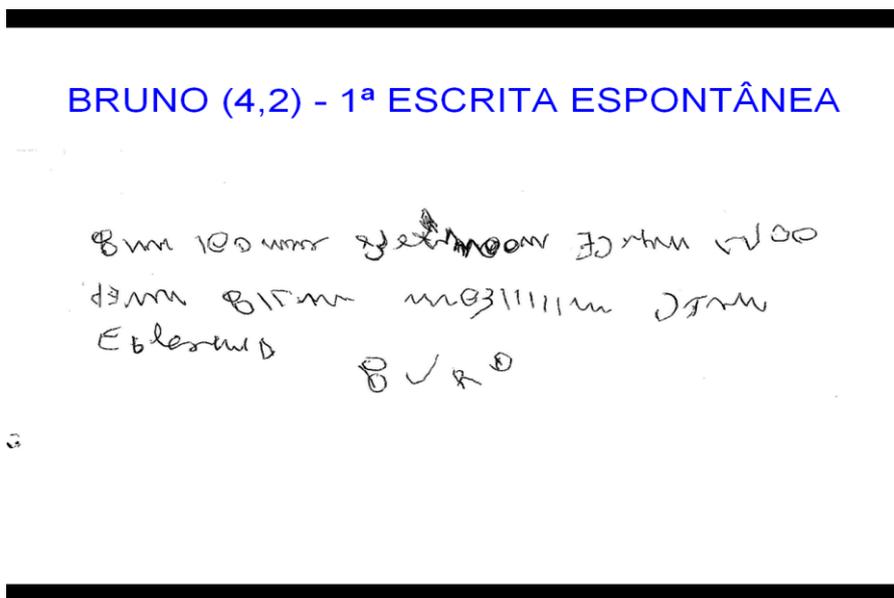
na escola, conhecimentos a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever.

Entendemos que a retomada do velho tema sobre a gênese da aprendizagem da leitura e escrita pode contribuir para o debate educacional em aspectos que ainda merecem ser explorados. Um debate que, em última instância, tem em vista a busca pela qualidade de ensino, o desafio nacional de superação do analfabetismo e dos baixos índices de letramento entre a nossa população.

1. Como compreender as primeiras manifestações de escrita?

Para a análise dessa questão, consideremos o exemplo abaixo: uma folha de papel com inscrições, que Bruno, de quatro anos e dois meses, entregou à sua mãe:

FIGURA 1



Tomada em si, a produção parece pouco elucidativa. A não legibilidade do conjunto poderia justificar a desvalorização do trabalho do menino: os traçados e as inscrições entendidos como um mero exercício motor sem qualquer significado, a exploração livresca do lápis no papel, a imitação inconsequente de um procedimento adulto. Em função do seu distanciamento com a escrita convencional, a produção simplesmente poderia ser classificada como “não escrita”, uma interpretação que prevaleceu entre os educadores até o início dos anos 80 a despeito dos estudos travados desde a primeira metade do século XX.

Ao longo deste período, pesquisas realizadas, sobretudo nas áreas de ciências linguísticas, educação e psicologia, revolucionaram a compreensão que se tinha sobre os processos cognitivos relacionados à alfabetização.

A partir de 1925, os trabalhos liderados por Vygotsky, fundados no referencial sociohistórico³, dão especial ênfase para a relação do sujeito com o seu mundo, evidenciando o desenvolvimento das formas intelectuais do comportamento humano, progressivamente configurados como sistemas funcionais em um contexto dinâmico e historicamente situado. Com base nesse paradigma, destaca-se o estudo de Luria

³ Como a publicação das obras de Vygotsky foi suspensa na União Soviética no período de 1936 a 1956, o conjunto dos trabalhos realizados permaneceu ignorado no ocidente até meados do século XX.

(1988), seu colaborador, sobre a pré-história da escrita, que desafiava crianças, que ainda não sabiam escrever, a se lembrar de um certo número de sentenças lidas, sugerindo que elas usassem a escrita como recurso auxiliar da tarefa. Suas conclusões permitem afirmar que as tintas, o lápis e o papel, que um dia foram objetos de interesse da criança para simples jogo e manipulação, acabam ganhando um significado instrumental, assumindo formas diferenciadas para se atingir outro objetivo em um dado contexto, por exemplo, auxiliar a memória ou marcar uma ideia. Como resposta aos apelos da situação experimental (ou aos apelos do próprio mundo), o sujeito vai se mobilizando na direção de comportamentos mais complexos, no caso, a escrita de uma determinada forma, funcionando como mediador para outros objetivos assumidos.

Nos anos 70, a teoria de Piaget, e particularmente a sua concepção do homem como sujeito cognitivamente ativo e curioso em face da realidade que o cerca, fundamentou as pesquisas de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky (1986) e colaboradoras sobre a psicogênese da língua escrita. Usando o método clínico, as pesquisadoras exploravam situações em que crianças pequenas (não ou pouco escolarizadas) eram instigadas a ler e escrever. A análise de suas produções permitiu comprovar que elas eram capazes para lidar com a escrita enquanto objeto cultural, e de se colocarem efetivos problemas sobre os modos de inscrição e representação, bem como de criar hipóteses legítimas sobre o seu funcionamento e construir verdadeiros sistemas interpretativos sobre a língua escrita.

Assim, pela via de diferentes referenciais teóricos, foi possível dar mais consistência ao que, antes, era percebido apenas esporadicamente em cenas da vida cotidiana, assumindo definitivamente (e de modo fundamentado) a aprendizagem da escrita já na fase pré-escolar e, pela primeira vez na história, sugerindo a importância desse processo para o ensino formal. A esse respeito, as conclusões de ambos os autores parecem bastante próximas, conforme se pode perceber nas respectivas afirmações:

A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita (LURIA, 1988, p.143).

As crianças de todas as épocas e de todos os países [...] nunca esperaram completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começarem a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento (FERREIRO, 1986, p.65).

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar (FERREIRO, 1986, p.17).

Com a intenção de evidenciar os procedimentos cognitivos na construção da língua escrita, os autores partilham também os mesmos princípios investigativos que ainda hoje nos dão a base para compreender as primeiras manifestações da escrita: a suspensão de ideias preconcebidas e a disponibilidade para compreender o outro.

Suspender a percepção imediata e, por vezes, as explicações cristalizadas sobre as coisas que as crianças fazem, configura-se, assim, como um esforço do pesquisador que se propõe a desvendar o ponto de vista da criança, tomando-a como sujeito ativo que reage inteligentemente aos apelos do mundo a partir dos referenciais

do seu contexto cultural. Na prática isso significa que “Para entendermos as crianças, devemos ouvir suas palavras, seguir suas explicações, entender suas frustrações e escutar sua lógica” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, p.142). Assim, superando uma perspectiva dicotômica tipicamente escolar de avaliar os conhecimentos infantis como base em um saber convencional (o certo e o errado), para conferir a medida da ignorância (olhar o sujeito pelo que lhe falta), o esforço investigativo de orientação piagetiana pressupõe colocar-se no lugar do sujeito aprendiz para compreendê-lo na relação com o processo de construção cognitiva. A esse respeito, Ferreiro lembra que “[...] o adulto que interroga já não é quem sabe, mas quem quer saber” (2001, p.29), uma condição que circunscreve a relação adulto-criança em um verdadeiro “diálogo intelectual” em que há espaço para o imprevisto e o inusitado. Nas palavras de Luria, é preciso se colocar em “[...] condições de observar toda uma série de pequenas invenções e descobertas feitas por ela [a criança], dentro da própria técnica que a capacitavam gradualmente a aprender a usar este novo instrumento cultural” (1988, p.148).

Em síntese, o conjunto desses postulados teóricos orienta uma nova forma para se compreenderem as primeiras manifestações escritas e as produções iniciais de nossos alunos:

- O reconhecimento do âmbito social (ou familiar) como espaço de aprendizagem independentemente de um ensino formal.
- A disponibilidade para suspender percepções imediatas e explicações preconcebidas sobre as produções infantis.
- A motivação em compreender o outro e captar o seu ponto de vista.
- O diálogo intelectual respeitoso entre pesquisadores e crianças (ou educadores e alunos) e aberto às concepções e hipóteses inusitadas das crianças.
- O reconhecimento de saberes em crianças que aparentemente nada sabem e o reconhecimento do processo evolutivo do conhecimento.
- A compreensão da produção em um dado contexto, com base em uma dada experiência, orientada para um determinado fim.

Considerando os pontos acima, é possível voltar ao exemplo de Bruno: a mesma produção, mas, agora, com um olhar ampliado. Um olhar calcado na convicção de que é preciso superar o entendimento da escrita como uma produção em si (os rabiscos feitos no papel), o que nos convida a buscar, no trabalho do menino, seu contexto, objetivo e critérios de interpretação para as marcas feitas; os saberes implícitos e as “pequenas invenções” no processo de produção; as iniciativas de construção cognitiva e a presença do sujeito inteligente que reage ao mundo.

2. O caso de Bruno

No dia de Natal, Bruno, logo após receber o seu presente, sente-se injustiçado por ter ganhado menos brinquedos que a irmã Camila. Para manifestar o seu descontentamento, o menino decide escrever um bilhete que entrega à mãe. Trata-se, portanto, de uma escrita espontânea e contextualizada, com propósito social claramente definido.

Ao ser questionado sobre o conteúdo daquela produção, Bruno vai se “ancorando” em marcas específicas do texto para ler sem hesitar: “Eu estou muito bravo porque a Camila ganhou muitos presentes e eu só ganhei um”. Indicando a inscrição final, acrescenta: “Assinado, Bruno”. A Figura 2 abaixo ilustra mais detalhadamente a interpretação feita:

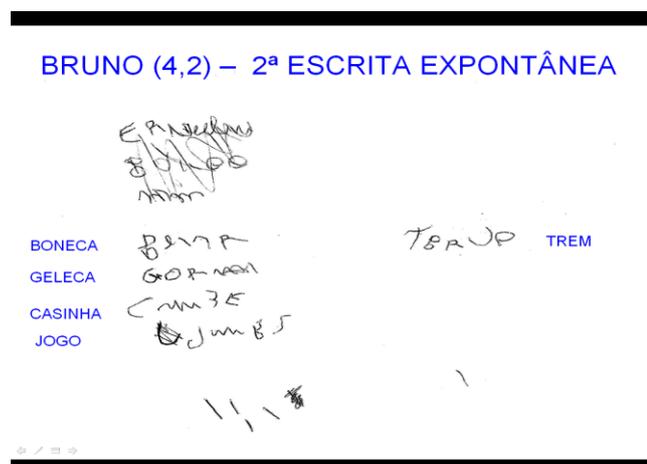
- O conhecimento e a tentativa de reprodução de algumas letras convencionais, sugerindo alguma experiência com as escritas de forma (B, U, R, O e E), cursiva (possivelmente as letras M, E e L) e imprensa (D, R e E).
- A compreensão que a escrita é construída por unidades e blocos: a associação de letras para formar palavras e de palavras para formar textos.
- O conhecimento da maior parte das letras de seu próprio nome, que é parcialmente reproduzido de memória, embora não na sequência correta.
- O posicionamento da assinatura que, convencionalmente, aparece deslocada do conjunto do texto.

Finalmente, ainda no plano notacional, Bruno dá mostras de suas “pequenas invenções” sob a forma de hipóteses que se configuram como recursos explicativos acerca do funcionamento do sistema de escrita; recursos estes que também favorecem a ancoragem para a leitura. São hipóteses inusitadas, mas tecnicamente possíveis (e por isso compreensíveis) por uma “certa lógica” criada pelo garoto:

- A tentativa de conciliar os traçados não figurativos (próprios da escrita convencional) com a necessidade de imprimir na palavra uma marca semântica, como é o caso do termo “bravo”, grafado de modo a ressaltar a intensidade afetiva. Ainda que inusitada, essa estratégia encontra mecanismos correspondentes na escrita convencional, por exemplo, o uso de negrito e sublinhado para marcar ênfase.
- A tentativa de estabelecer uma correspondência entre a oralidade e a escrita, (mais uma vez para marcar a ênfase pretendida), como é caso do traçado com repetição de caracteres feito para representar “muuuuuuutoos”, um recurso também usado na escrita convencional no caso de propagandas ou em histórias em quadrinhos.
- A tentativa de interpretação da palavra “brinquedos” (lida no conjunto da palavra e também no seu primeiro caractere), seguindo uma “lógica” de que, pela pluralidade semântica, o termo “brinquedos” deve incorporar na sua inscrição os vários brinquedos em questão (boneca, casinha e jogo).

Na continuação do episódio, a mãe do menino, baseando-se no critério custo dos brinquedos, tenta explicar a “equivalência” na distribuição dos presentes. Sem compreender o princípio de paridade, o menino resolve usar novamente a escrita, agora para fazer um balanço quantitativo dos presentes:

FIGURA 3



Bruno inicia sua produção escrevendo os presentes da irmã, mas logo perde o controle do que foi registrado e por isso risca “as palavras” no alto da página à esquerda. Em face dessa dificuldade, busca uma estratégia mais sistemática: copiando da caixa dos presentes a primeira letra de cada brinquedo, vai registrando, um a um, os presentes da irmã, que são listados do lado esquerdo da folha (B, para boneca; G, para geleca⁵; C, para casinha; e J, para jogo⁶), e o seu (T, para trem) registrado separadamente do lado direito. Ao final de cada lista, faz corresponder o número de palavras às marquinhas abaixo com a clara intenção de representar o número de presentes, evidenciando assim a desigualdade na quantidade das listas (4 X 1). Nesse caso, reforçando o mesmo propósito social de denunciar uma injustiça, o menino se vale de outro gênero: se o bilhete estava a serviço de uma denúncia e expressão do sentimento de braveza, a segunda produção foi orientada pela necessidade de demonstrar o desequilíbrio do número de presentes recebidos. Trata-se, pois, de um “documento de contabilidade” que, no plano notacional, recorre ao mecanismo de controle das letras para o registro dos brinquedos e de marcas para o registro da quantidade e, no plano discursivo, opta pela comparação de quantidades com “argumento” para a explicitação da desigualdade.

Os esforços de Bruno para compreender o sistema reinventando a escrita e a constatação de suas aprendizagens corroboram as conclusões de inúmeras pesquisas sobre a alfabetização no âmbito familiar (PURCELL-GATES, 2004). De fato, estudos realizados em diferentes lugares sustentam o consenso de que, na vida pré-escolar, as experiências letradas favorecem a aprendizagem da língua, a ampliação do vocabulário, o conhecimento dos registros escritos e do próprio sistema de escrita. Mais do que isso, elas são responsáveis pela descoberta da escrita enquanto um sistema simbólico a serviço da comunicação de ideias e da interação entre as pessoas. É no contexto das funções sociais que a escrita ganha sentido, fomentando a disponibilidade para aprender.

A esse respeito, Bruno dá mostra de que é possível ser um usuário da língua, antes mesmo do ensino formal. Transitando entre diferentes “tipos de textos”, a prática da escrita sustentada por hipótese e o empenho na construção de estratégias notacionais e discursivas, longe de se configurarem como exercícios mecânicos e descontextualizados, aparecem em consequência ao posicionamento ativo do garoto em face de um dado problema e ao uso da língua em uma perspectiva dialógica: alguém que escreve para alguém com um certo propósito.

3. Como as primeiras manifestações de escrita podem afetar as concepções docentes sobre a língua escrita?

O entendimento das produções de Bruno (e dos comportamentos leitores e escritores de Harold apresentados no início deste capítulo), como efetivas manifestações linguísticas (e, ao mesmo tempo, como parte do processo cognitivo), redimensionam a nossa compreensão sobre a língua escrita, fazendo emergir dois novos questionamentos: 1o) O que caracteriza a língua escrita?; 2o) O que ensinamos quando ensinamos a ler e escrever?

O que transforma um conjunto de marcas em um sistema linguístico é justamente o reconhecimento da sua função social enquanto sistema simbólico de representação da fala. Isso coloca as crianças em condições de se debruçar sobre esse

⁵ Tal como sugere o nome (uma mistura de geléia e meleca), geleca é uma substância gelatinosa embalada em pequenos potes. O produto destina-se ao público infantil com o simples propósito de manipulação.

⁶ Observe-se neste ponto o procedimento de autocorreção da letra J: o recurso de riscar a letra invertida que havia sido escrita em primeira mão.

objeto cultural para buscar a sua lógica estruturante, tomando como base as informações recebidas do meio, conforme explica Emilia Ferreiro:

Essas marcas são obscuras, até que um intérprete mostra para a criança que elas têm poderes especiais: apenas olhando-as produz-se linguagem. Uma linguagem certamente diferente da linguagem que se usa face a face [...]. Quem lê fala para outro, mas o que diz não é sua própria palavra, mas a palavra de um “Outro” que pode desdobrar-se em muitos “Outros”, saídos não se sabe de onde, ocultos também atrás das marcas. Somente as práticas sociais de interpretação permitem descobrir que essas marcas sobre a superfície são objetos simbólicos; somente as práticas sociais de interpretação transformam-nas em objetos linguísticos (2001, p.10-11).

Os exemplos de Harold e Bruno, assim como o de tantas outras produções e interpretações de crianças na fase pré-escolar, evidenciam que, sobretudo nos contextos urbanos, a descoberta desse “Outro que fala”, por intermédio dos livros e papéis impressos, emerge de situações sociais de efetivo uso linguístico, ou seja, de experiências letradas. Por isso, para a autora, a intenção de produzir ou de interpretar textos já se configura, respectivamente, como procedimentos de escrita e de leitura.

Para Luria, o nascimento da escrita não se dá pela intenção de escrever, mas pela produção com um certo propósito assumido pelo sujeito. Ao compreender a origem da escrita pelo vínculo funcional com a resolução de um problema, ele destaca o papel instrumental da escrita constituído no contexto das situações vividas:

O escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo mas apenas como uma operação auxiliar (1988, p.145).

Seja pela intenção de produzir ou interpretar marcas, seja pelo uso funcional dos traçados (aspectos evidentes nas produções de Bruno), parece certo que a língua escrita se caracteriza pela sua função social, por exemplo, contar histórias, registrar ideias, fazer contabilidade, registrar pensamentos e garantir a memória. Admitir que não existe escrita fora de um contexto de uso, significa, em primeiro lugar, compreender a língua na perspectiva de Bakhtin (1986), como um sistema que não existe por si só, independentemente das pessoas que a produzem ou dos contextos que lhe dão sentido. E, se não há um sistema pronto e *a priori*, há um constante processo de construção linguística que persiste de modo intermitente no grande diálogo entre os homens. Um processo constitutivo da própria linguagem, apenas concretizada no âmbito de suas manifestações, e constitutivo das pessoas que, pela palavra, passam a fazer parte da corrente comunicativa, assumindo posições ou reagindo a elas.

Em termos práticos, podemos dizer que o bilhete e o “documento de contabilidade” feitos por Bruno não existem independentemente dele ou das possíveis leituras feitas por seus interlocutores, nem da situação que explica os seus propósitos. É por isso que a escrita só faz sentido em função de um “o que dizer, para quem dizer, por que dizer e como dizer”, isto é, da possibilidade de o sujeito assumir-se como interlocutor na situação comunicativa (GERALDI, 1993).

Pelo seu caráter dialógico, a escrita é também polifônica e responsiva. Polifônica porque incorpora na sua produção a fala dos outros, e responsiva porque

pede uma continuidade do processo de interação (BAKHTIN, 1986). É assim que, no dinamismo desse processo, as escritas de Bruno, em suas diferentes manifestações, incorporam em si os valores e elementos da sua realidade (por exemplo, a prática de se comunicar por bilhetes ou a própria concepção de justiça e equidade) e, ao mesmo tempo, esperam uma resposta de sua mãe em face da sua reivindicação implícita. Por isso,

Entender a língua como um processo dinâmico, cuja função social constitui sua natureza, implica entendê-la em suas infindáveis possibilidades de uso interlocutivo. Implica perceber, nesses usos, que a constituímos e somos, concomitantemente, constituídos por ela; implica acreditar na relação *homem-linguagem*, para *além* de uma mera representação, ou seja, enquanto simbiose carregada de movimento dialético, de *idas e vindas constituintes do e inerentes ao próprio ser humano e, portanto, social* (COELHO, 2009, p.199 – grifos originais).

Admitir que não existe escrita fora de um contexto de uso, significa, em segundo lugar, repensar o que ensinamos quando ensinamos a ler e escrever. De fato, em face desse referencial (e das evidências já nas primeiras manifestações de escrita), não há como conceber o ensino a partir de unidades sem significado ou propósitos (como sílabas ou palavras descontextualizadas), nem como um conjunto de regras gramaticais capazes de esgotar em estruturas prévias e prefixadas as possibilidades do dizer. Ensinar a escrita é favorecer a integração do sujeito aos processos dinâmicos da própria língua em inúmeras possibilidades de uso; é

[...] ter presente que o processo de aprendizagem se dá pela participação nos processos interativos, ou seja, somente com práticas linguísticas – inclusive práticas de reflexão sobre recursos linguísticos – que podemos aprender a língua que nos faz sermos o que somos (GERALDI, 2009, p.226).

4. Que condições favorecem a construção da língua escrita na vida pré-escolar?

As produções de Bruno, como tantas outras produções de crianças pré-escolares, nos levam a questionar sobre as condições que favorecem a construção da língua escrita. Afinal, de onde vêm os conhecimentos implícitos em seus textos?

No Brasil, sobretudo a partir da década de 90, uma série de estudos sobre o letramento (BAGNO, 2007; COLELLO, 2004, 2012, 2010; KLEIMAN 1995; MORTATTI, 2004; RIBEIRO, 2003; ROJO, 2009; SMOLKA, 2008; SOARES, 1993, 2008 e TFOUNI, 1995) discutem as práticas sociais de leitura e suas implicações conceituais e metodológicas no processo de alfabetização. No conjunto de trabalhos, parece haver um consenso de que as experiências de leitura e escrita vividas pelo sujeito antes durante e depois⁷ do processo de escolarização são decisivas para o sucesso da aprendizagem e para a formação humana.

⁷ No presente artigo, em função do recorte temático, concentraremos nossa abordagem nas experiências antes do processo de escolarização. De qualquer forma, importa registrar que as experiências letradas paralelas à Educação Básica podem fortalecer e ressignificar a aprendizagem escolar como um todo (e não apenas na disciplina de Língua Portuguesa), estimulando a formação dos jovens em uma perspectiva crítica. Na mesma direção, podemos dizer que as iniciativas letradas voltadas para a população adulta favorecem a vida profissional, as práticas de lazer, a distribuição dos bens culturais, os processos de socialização, a condição de cidadania e as bases para a sociedade democrática, configurando-se como um referencial relevante para o enfrentamento do analfabetismo funcional.

Ao interagir com a língua escrita como objeto cultural (por exemplo, ouvindo histórias, acompanhando a mãe que se vale de uma receita culinária para fazer um bolo, ditando um bilhete para um parente, buscando compreender as regras de um jogo ou tentando compreender histórias em quadrinhos), a criança tem, de fato, a oportunidade de entender a língua escrita como instrumento de comunicação, compreender suas funções, distinguir os diferentes tipos de textos, conhecer as características dos portadores de texto, familiarizar-se com a língua tipicamente escrita (em oposição à oralidade), e até criar hipóteses para explicar o seu funcionamento (como é o caso de Bruno). Tem também a chance de se tornar uma usuária do sistema mesmo antes de compreender o seu funcionamento, inserindo-se, de alguma forma e progressivamente, nas práticas letradas de seu mundo.

Ao comparar estudos sobre a alfabetização inicial em diferentes comunidades, classes sociais e práticas familiares, Purcell-Gates (2004) enfatiza que o fator decisivo para a qualidade dessa aprendizagem é a natureza das experiências vividas. Assim, em oposição às iniciativas das famílias que, no intuito de ajudar seus filhos, antecipam práticas escolarizadas de leitura e escrita (em geral, mecânicas e descontextualizadas), as crianças tendem a avançar mais quando: 1º) são submetidas informalmente ao contato com textos complexos e variados; 2º) são estimuladas a participar de situações de leitura, fazendo perguntas, antecipações, comentários e comparações, em vez de apenas escutar ou copiar letras; 3º) são introduzidas em atividades efetivas de comunicação e uso funcional da escrita. Em outras palavras, mais que o contato com a língua escrita, o que verdadeiramente importa é o que se faz com ela ou a partir dela.

Como consequência dessas possibilidades de vivência letrada, instaura-se no indivíduo uma condição que, no plano cognitivo, garante referências e saberes prévios fundamentais para a continuidade da alfabetização; no plano psicológico, fortalece a motivação e a disponibilidade para o empreendimento de tal esforço cognitivo e, finalmente, no plano sociocultural, justifica as razões para aprender e usar a língua escrita.

Considerando a complexidade das experiências pré-escolares que interferem na aprendizagem da escrita, Smolka (2008, p.24) afirma que:

Os conhecimentos que as crianças possuem quando entram para a escola dependem de vários fatores:

- 1) Experiência pessoal da criança em interação com o meio:
 - a) condições de vida;
 - b) nível de desenvolvimento, modos de percepção e organização do mundo;
 - c) linguagem oral (formas e condições de interação verbal com outras pessoas).
- 2) Características ou indicadores ambientais:
 - a) quantidade de linguagem escrita presente no meio;
 - b) funções da escrita evidenciadas nas trocas e nas comunicações;
 - c) valores expressos e/ou esclarecidos sobre a escrita.

Quando se compreendem as implicações do processo de letramento para a aprendizagem formal da escrita, torna-se possível desvendar um dos maiores mitos da escola tradicional: a concepção da alfabetização, a partir de um estágio nulo de conhecimento, como processo linear e cumulativo, controlado passo a passo pelo

professor (ou pelo método de ensino), em uma progressão calculada supostamente do fácil para o difícil. De fato, tendo em vista a complexidade dessa aprendizagem nas diversas frentes de construção cognitiva (COLELLO, 2004, 2012) e a partir de fatores, experiências e valores diferenciados, não é possível fixar os percursos individuais de aprendizagem nem pressupor os desafios a serem enfrentados pelas diferentes crianças.

É por isso que, frente a uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental, onde todos os alunos se mostram supostamente incapazes de ler e escrever, existe apenas uma falsa aparência de homogeneidade. Ainda que distantes de uma produção convencional, indivíduos como Bruno trazem consigo uma história de experiências letradas que favorece seus percursos cognitivos, quando comparados ao processo daqueles que não tiveram as mesmas oportunidades. Se os professores pudessem se perguntar sobre as práticas sociais letradas de seus alunos (quem lê e escreve no contexto do nosso mundo?), eles compreenderiam que o caso de Bruno é, de fato, a realidade de uma minoria privilegiada. Nessa perspectiva, compreender a diversidade das crianças pode significar o primeiro passo para um ensino inclusivo e democrático.

5. Que implicações os processos pré-escolares de aprendizagem trazem para as práticas de ensino da leitura e da escrita?

No caso de Bruno, dois aspectos merecem destaque. Em primeiro lugar, a postura do menino que se lança à escrita – um objeto ainda não plenamente conquistado – sem qualquer inibição ou medo de errar. É nesse sentido que se pode falar na aventura das práticas linguísticas. No contexto de cada situação, uma folha de papel em branco pode representar um convite à produção, ao diálogo e à expressão de si; um livro pode ampliar horizontes e abrir as portas para mundos inimagináveis. Lamentavelmente, eles podem representar também ameaças que calam, aprisionam e travam o pensamento.

Em segundo lugar, vale a pena considerar na produção do menino a dimensão criativa do seu processo de conhecimento. É nesse sentido que se pode falar no encanto da aprendizagem, uma possibilidade nem sempre garantida pelas práticas de ensino. Na progressão dos anos escolares, é verdade que as crianças tendem a aprender mais e mais conteúdos na mesma proporção em que vão supostamente perdendo o gosto de aprender, arriscando-se cada vez menos na construção de novos saberes, novos olhares e novas interpretações de mundo (COLELLO, 2012).

Que escola é essa que, ao fim de nove anos do Ensino Fundamental, devolve à sociedade jovens apáticos, descompromissados e irrequietos, os mesmos que um dia lá ingressaram, criativos, ávidos por novas aventuras e sem medo de aprender?

Revertendo tendências já cristalizadas pela cultura escolar, os educadores, hoje, estão sendo chamados a enfrentar um duplo desafio: evitar a exclusão e tornar a experiência escolar significativa, garantindo não só o saber considerado básico (o cumprimento da promessa curricular), mas promovendo o acesso a outros espaços de cultura ou esferas de atividade, tais como museus, bibliotecas, espetáculos artísticos, tantas vezes apartados da maior parte da população (ROJO, 2009). Romper as barreiras que separam escola e vida, produção do saber e uso da informação, aprendizagem e gosto pelo conhecimento não é, entretanto, um ponto de chegada, mas, antes de tudo, um ponto de partida. Trata-se de uma postura pedagógica que deveria acolher o aluno considerando a sua relação com os diferentes objetos culturais. Afinal, o que sabem e o que não sabem os alunos que hoje ingressam na escola? Como lidam com seus conhecimentos e que valores atribuem a eles? Como garantir a aprendizagem no contexto da diversidade?

Calcados nos aportes dos mais recentes estudos sobre a cultura escrita e o letramento, o esforço para a construção de uma escola de qualidade, ajustada às demandas do nosso mundo, parte desses questionamentos que, obviamente, remetem a novos dilemas educacionais. No enfrentamento deles, parece fundamental que a necessária sistematização do conhecimento não se coloque na contramão da aventura linguística ou do encantamento da aprendizagem. O desejável equilíbrio entre ensinar e acolher o criativo processo de descoberta fica, na construção da prática pedagógica, ameaçado por dois extremos igualmente perigosos: a “pedagogização do letramento” (STREET, 1995), que reduz as experiências com a língua escrita a uma dimensão técnica e apolítica, e o esvaziamento da especificidade do ensino da língua escrita, que reduz a sala de aula a um centro de estímulo genérico à leitura e à escrita, sem uma sistematização formal sobre o sistema (COLELLO, 2010).

No caso da escrita, é bem verdade que a maioria das crianças se alfabetiza na escola e que a aprendizagem da língua convencional está fortemente atrelada aos processos de ensino. No entanto, os intrigantes casos de crianças que aprendem fora da escola ou aqueles que, nela permanecendo, nunca chegam a aprender sugerem que não é o contato com a escrita enquanto objeto escolarizado que garante a alfabetização, mas a experiência significativa que permite a reflexão sobre o funcionamento da língua. Além disso, vale lembrar que, em uma perspectiva educacional, ensinar a língua é mais do que ensinar simplesmente a língua:

A compreensão do sistema de escrita, como tal, já é um grande passo, mas só isso não basta. A escola deve permitir um acesso inteligente às condições de enunciação próprias da escrita: é preciso aprender a solicitar, argumentar, contar, dar instruções, perguntar, responder, informar, comentar e dialogar por escrito (FERREIRO, 2001, p.18).

Sob essa ótica, não podemos conceber os propósitos da alfabetização descolados do processo de formação humana. Perseguindo essa meta, as práticas de ensino merecem ser pensadas em nome da constituição do sujeito autor, leitor, intérprete e pesquisador, mas também (e principalmente), um sujeito crítico, comprometido com a realidade e os dilemas de seu mundo (COLELLO, 2004, 2012). É só nessa perspectiva que a escola pode se firmar como uma instituição democrática que promove, amplia e restitui experiências significativas.

Como implicação de tais princípios, é possível situar algumas diretrizes para o ensino da língua escrita:

- Garantir, nas práticas de alfabetização, a vitalidade linguística, isto é, a escrita como recurso dialógico de interação, que se constrói e se reconstrói de modo dinâmico em cada evento de linguagem.
- Romper as barreiras entre o mundo e a escola, não só trazendo para a sala de aula as práticas sociais letradas, como também construir, por meio delas, referenciais para a inserção crítica do sujeito na sociedade.
- Ampliar as “esferas de atividades” (BAKHTIN, 2003) do aluno, favorecendo a circulação de outros e novos discursos.
- Transformar a escola em um “ambiente alfabetizador” (LERNER, 2002) ou em uma “comunidade de leitores” (COLOMER, 2007).
- Investir na pluralidade linguística, seja pelo acesso aos diferentes gêneros textuais, seja pelo uso de múltiplas linguagens e canais de comunicação.

- Conceber a aprendizagem, e particularmente a alfabetização, como processos criativos e socialmente contextualizados.
- Garantir na intervenção didática a sutura entre descobrir a escrita, aprender a escrita, usar a escrita e pensar sobre a escrita, ou seja, favorecer interações significativas com o mundo da escrita.
- Articular o projeto didático ao processo de letramento vivido antes, durante e depois da escolaridade, promovendo, recriando, ampliando e restituindo as experiências relacionadas à leitura e escrita.
- Buscar os vínculos entre os processos de ensino e aprendizagem por meio do efetivo “diálogo intelectual” (FERREIRO, 2001) entre professores e alunos.
- Levar em consideração a perspectiva dos alunos: seus saberes, experiências, condições de vida, motivações, valores, percursos e ritmos de aprendizagem.
- Transformar o ativismo pedagógico em verdadeiras experiências de aprendizagem (KRAMER, 1999).
- Associar a aprendizagem da escrita ao desenvolvimento de outras competências (como fazer pesquisa, relacionar informações, reconstituir argumentos ou organizar apresentações orais etc.).
- Assumir em sala de aula uma metodologia que leve em conta a língua que se fala, ou seja, o ensino como uma ampliação dos recursos linguísticos (COELHO, 2009).

Considerando a aprendizagem da língua escrita como um empreendimento a longo prazo, que não tem data para começar, muito menos para ser concluída, considerando os imensos desafios dos professores e, finalmente, as imprevisíveis trajetórias e conquistas de nossos alunos, podemos supor que “[...] talvez ensinar a língua também signifique ensinar que a vida não está pronta, não está acabada e que sempre há um horizonte para aquilo que virá” (GERALDI, 2009, p.227).

6. Que implicações os processos pré-escolares de aprendizagem trazem para as políticas de alfabetização?

Parece curioso postular que, partindo-se de um caso individual, seja possível colher implicações conceituais, cognitivas e pedagógicas sobre a alfabetização. Mais curioso ainda é pretender alcançar diretrizes amplas para políticas nacionais vinculadas à promoção da leitura e escrita. No entanto, quando constatamos que a compreensão dos processos cognitivos da criança, no contexto do “diálogo intelectual”, pressupõe a atitude de respeito e a supressão das relações autoritárias entre adultos e crianças, professores e alunos; quando concebemos a natureza da língua escrita pela dimensão dialógica, que só faz sentido no contexto social; quando compreendemos as consequências dos processos de letramento na relação entre a qualidade das experiências pessoais e as condições de vida; e, por fim, quando entendemos o ensino como uma oportunidade de ampliar os recursos linguísticos a partir de estratégias que valorizam o processo de cognição e de produção da língua, somos obrigados a recuperar a dimensão política da alfabetização.

No conjunto das obras e práticas de Paulo Freire, aprendemos com ele que a alfabetização é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato político e, por isso mesmo, um ato criador que garante (ou restitui) a voz aos sujeitos. Nessa perspectiva, Bruno representa os muitos meninos e meninas que, a despeito das experiências letradas no período pré-escolar, tiveram seus mecanismos de produção de conhecimento domesticados pela escola. Alunos que até aprenderam a ler e escrever,

mas foram impedidos de se tornarem sujeitos de sua própria palavra. Pior ainda, Bruno pode também se prestar como contraponto a milhões de crianças brasileiras que não tiveram as mesmas experiências, predestinando-se, já nos primeiros anos de vida, ao fracasso na escola ou na própria vida. Bruno pode, finalmente, representar o potencial infantil para aprender, um potencial inerente à postura de alguém que, sem medo de errar, se lança ao objeto de conhecimento ou à aventura da linguagem. Desta forma, os seus esforços e produções justificam as razões pelas quais todos os educadores deveriam acreditar nas possibilidades dos alunos e da própria educação.

O reconhecimento das implicações das práticas letradas pré-escolares sobre o sucesso da vida escolar e a consciência de que nem todos têm as mesmas oportunidades, vêm justificando iniciativas em diversos países⁸, que operam em diferentes focos: instrução direta às crianças, orientação a pais e educadores e programas transgeracionais com a intenção de ampliar as oportunidades letradas da população (PURCELL-GATES, 2004). Em uma visão crítica aos projetos desenvolvidos, fica evidente que não se trata de injetar práticas acadêmicas ou escolares no cotidiano das famílias, nem instituir medidas pontuais e assistemáticas com caráter meramente assistencialistas, muito menos impor procedimentos artificiais e estranhos aos valores da comunidade.

Em uma sociedade democrática, a compreensão ampla dos contextos de analfabetismo e baixo letramento remete a iniciativas que, para além dos esforços de orientações a pais, aproximação das relações entre a escola e a família, campanhas em prol da leitura, construção e manutenção de bibliotecas públicas, projetos de formação docente, programas de subsídio ao trabalho pedagógico e distribuição de livros didáticos, possam se associar às políticas mais amplas de valorização da educação, de distribuição de bens culturais e de justiça social, sobretudo no que diz respeito à melhoria das condições de vida. É com essa preocupação que podemos projetar o futuro de Bruno ou de tantos outros que ele representa. Por isso, “[...] falar de alfabetização, de leitura e de ensino de língua materna significa, necessariamente, ter uma perspectiva de luta contra a barbárie” (KRAMER, 1999, p.114).

Referências bibliográficas

BAGNO, M. *et al.* **Práticas de letramento no ensino. Leitura, escrita e discurso.** Ponta Grossa: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Ucitec, 1986.

COELHO, L. M. “Sobre o trabalho com a língua materna nos anos iniciais do Ensino fundamental”. In: COELHO (org.) **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental – de concepções e de suas práticas.** Petrópolis: Vozes, 2009, p.193-211.

COLELLO, S. **A escola que (não) ensina a escrever.** São Paulo: Summus, 2012.

_____. **Alfabetização em questão.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. “Alfabetização e letramento: o que será que será?” In: ARANTES, LEITE & COLELLO. **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2010, p.75-127.

⁸ Como exemplos de iniciativas em prol do letramento pré-escolar, é possível mencionar o *National Center for Family Literacy* e o *National Center for Adult Literacy*, nos Estados Unidos, os programas do *Basic Skills Agency*, na Inglaterra, e o *The Talk to a Literacy Learner*, na Austrália, além de campanhas sociais, iniciativas para a formação de professores e produções de materiais em várias partes do mundo.

- COLOMER, T. **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.
- FERREIRO, E. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. “Labuta de fala, labuta de leitura, labuta de escrita”. In: COELHO (org.) **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental – de concepções e de suas práticas**. Petrópolis: Vozes, 2009, p.213-228.
- GOODMAN, Y. M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita – perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KAUFMAN, A. M. et. al. **Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1995.
- KRAMER, S. “Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação” In: ZACCUR (org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999, p.101-121.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola – O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LURIA, A. R. “O desenvolvimento da escrita na criança” In: VIGOSTSKII, LURIA & LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 1988, p.143-189.
- MORTATTI, M. R. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- PURCELL-GATES, V. “A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa” In: Teberosky *et. al.* **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.29-40.
- RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2008.
- SOARES, M. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- STREET, B. “The schooling of literacy” In: STREET. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Londres: Longman, 1995, p.106-131.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.
- WEISZ, T. & SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.