

A Construção do Conhecimento no Ensino da Língua Escrita: da Teoria à Prática¹

Silvia de Mattos Gasparian Colello

Faculdade de Educação da USP

(silvia.coello@uol.com.br)

O meu tema é ousado e, para lidar com ele no tempo disponível, vou organizar a minha fala a partir dos seguintes pontos: a concepção de linguagem, o objetivo da alfabetização, o processo de aprendizagem, a interferência do contexto sócio-cultural na conquista do saber e a progressão do conhecimento. Com essa abordagem, o objetivo da palestra é pontuar aspectos teóricos que possam ampliar a compreensão sobre os desafios da prática pedagógica no ensino da língua escrita.

1. Concepção de linguagem

A primeira grande pergunta é a seguinte: Do que estamos falando quando fazemos referência ao ensino da leitura e escrita? Qual é a natureza desse objeto a ser ensinado?

Vou defender a idéia de que a língua escrita é um objeto paradoxal porque comporta simultaneamente dois pólos, um aberto e outro fechado. Como sistema fechado, a língua tem as suas normas e regras que não podem ser alteradas. Nesse sentido, escrever é respeitar padrões e convenções. Não se pode inventar um “outro” jeito de escrever porque a escrita tem a sua história, as palavras têm as suas origens e as estruturas lingüísticas carregam marcas milenares do percurso vivido pela humanidade. Apesar

¹ Palestra proferida no V Congresso Municipal de Educação – O Ensino Municipal: desafios e perspectivas (São Paulo, 2006).

disso, é possível dizer que a língua é um sistema aberto porque permite tudo dizer (BAKHTIM, 2003; GERALDI, 1993). Longe de ser um instrumento limitado em suas formas de produção, aquele que aprende a ler e a escrever deve poder libertar a expressão de seus pensamentos para constituir a sua palavra ou o seu argumento de modo único. Em síntese, a aprendizagem da língua implica apropriar-se de um sistema fechado e, ao mesmo tempo, ter acesso à sua dimensão aberta que se explica pelo verdadeiro trabalho de criação lingüística. Por isso, é legítimo aprender a ler e a escrever se essa aprendizagem estiver associada ao processo de libertação da palavra para a expressão/compreensão da idéia, como defendia Paulo Freire (1998). Daí a sua máxima ainda hoje tão revolucionária: “a leitura do mundo precede a leitura das palavras”.

2. Objetivo da alfabetização

Essa concepção de língua escrita nos remete automaticamente ao segundo ponto de nossa reflexão: para que queremos ensinar os nossos alunos a ler e a escrever?

Pensando nos objetivos da alfabetização, costumo dizer que não quero ensinar escrita e a leitura como atos de pura codificação e decodificação. Muito mais do que aprender um sistema fechado, a aquisição da língua escrita deve estar a serviço da formação de sujeitos críticos e pensantes, capazes de se expressar e de compreender o mundo. Alfabetizar não é, pois, um exercício de mera informação, mas de promoção do desenvolvimento humano, de formação do sujeito e conquista da cidadania. E, nessa perspectiva, é também um investimento na sociedade democrática. Nossos alunos devem ler para muito além das marcas de impressão das palavras. Respeitando a compreensão sobre a natureza da língua escrita, é essa a meta para quem se propõe a ensinar alguém a ler e escrever. Por isso, a indiscutível necessidade de compreender o funcionamento do sistema da escrita (a representação da linguagem, a natureza fonológica da escrita, as regras e convenções) só tem sentido se o aluno puder cultivar e exercer as práticas letramento: cultivar no sentido de usufruir as possibilidades da língua escrita no âmbito de sua cultura, e exercer como meio de responder ativamente às solicitações e apelos da sociedade letrada (SOARES, 1998; RIBEIRO, 2003).

3. Processo de aprendizagem

Se, no processo de alfabetização, tivermos clareza a respeito do “o que ensinamos” e “por que ensinamos”, importa também compreendermos como a criança aprende.

Piaget nos ensinou que a aprendizagem é um processo ativo de elaboração mental no qual o sujeito, ao lidar com o objeto do conhecimento (no caso, a língua escrita), vai progressivamente criando hipóteses, testando-as, surpreendendo-se com os resultados e buscando novas alternativas para resolver os inquietantes conflitos cognitivos que possam

aparecer ao longo da sua trajetória. O resultado disso é a aproximação cada vez mais precisa com o conhecimento na sua forma convencional. Os erros nesse percurso (concepções ou hipóteses incorretas do ponto de vista formal), longe de se constituírem como empecilhos da aprendizagem, funcionam como verdadeiras alavancas para a reconsideração das idéias mais elementares e, por isso, são chamados de “erros construtivos”. Um exemplo disso é o caso de uma criança que, sem compreender que a escrita representa a fala, procura associar o tamanho das palavras ao tamanho dos objetos. Assim, espera que a palavra “formiguinha” tenha menos letras que a palavra “boi”. Pela sua lógica, não seria “justo” que o boi, sendo tão grande e pesado, pudesse ser representado apenas com três letras, tampouco que uma formiga, tão miúda, merecesse tantas letras. Ao se deparar com essa “incongruência” entre a realidade e as suas antecipações, põe-se a repensar sobre a natureza da representação da língua escrita. De modo sintético, essa trajetória pode ser representada pelo seguinte percurso cíclico (COLELLO, 2004):

SITUAÇÃO PROBLEMA → CONCEPÇÃO SOBRE A ESCRITA → HIPÓTESE → ANTECIPAÇÃO DOS RESULTADOS → TESTE (CONFRONTO COM A REALIDADE) → SURPRESA OU DESAPONTAMENTO EM FACE DO RESULTADO → CONFLITO COGNITIVO → REVISÃO DA CONCEPÇÃO OU DA HIPÓTESE.

Nessa dinâmica de conquista do conhecimento, é preciso respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno e a sua possibilidade de assimilação em cada momento. Na prática, podemos observar em nossas salas de aula que uma mesma informação pode ser imediatamente compreendida por alguns alunos, ignorada por outros e, em alguns casos, ser assimilada parcialmente ou até de modo deformado. Isso não significa, contudo, que o professor deva deixar a aprendizagem correr livremente ao sabor das possibilidades cognitivas que possam emergir em cada aluno; muito pelo contrário, seu papel será o de promover experiências favoráveis e situações de conflito para que o aprendiz tenha oportunidades para refletir e, assim, avançar no seu percurso. É nesse sentido que se pode compreender o princípio pedagógico de Piaget: a melhor aula é aquela que traz problemas, não a que traz respostas prontas.

4. A interferência do contexto sociocultural na conquista do saber

Até agora procurei explicar a aprendizagem como um processo pessoal de elaboração cognitiva. Mas é bom lembrar que esse processo só se põe em marcha em um dado contexto sociocultural, sendo profundamente vinculado às suas configurações e valores, conforme nos ensinaram Vygotsky e seus seguidores. Isso quer dizer que o aluno não aprende em função de um potencial intelectual intrínseco independente do mundo. Ele aprende a partir das vivências e dos apelos do seu universo de ação e interação.

No caso da escrita, importa perguntar: o que significa para esse aluno aprender a ler e a escrever? que experiências ele pôde ter com a leitura e a escrita? quais as práticas

de letramento circulantes em sua comunidade? como a escrita é efetivamente usada na sua família ou no seu grupo social?

Como o aluno está imerso em um universo sociocultural, ele aprende (compreende a razão de aprender, deseja aprender, disponibiliza-se para a aprendizagem, enfrenta o desafio de aprender, impõe-se as questões relativas à aprendizagem...) na ampla relação com as pessoas e com os objetos que o rodeiam. Por isso não é justo comparar indivíduos que tenham diferentes procedências, valores e experiências. Como esperar que uma criança proveniente de um círculo de baixo letramento, com pouco acesso ao material escrito, tenha o mesmo interesse e o mesmo desempenho que seu colega que teve inúmeras oportunidades de ouvir histórias, ler livrinhos, conviver entre adultos alfabetizados e usuários da escrita?

Respeitando os processos singulares e às vezes imprevisíveis das pessoas, cabe aos professores o papel de estimular a empreitada do conhecimento, lidando com a diversidade, oferecendo oportunidades àqueles que foram marginalizados e criando oportunidades para que todos possam aprender.

5. A progressão do conhecimento

O compromisso do professor em estimular a aprendizagem e promover o amadurecimento das concepções acerca da escrita nos remete à necessidade de se repensar nossas concepções sobre a progressão do conhecimento. Sobre esse ponto considero particularmente importante superar algumas interpretações reducionistas que, de modo bastante freqüente, ainda sustentam práticas docentes.

Na tentativa de visualizar a configuração da trajetória evolutiva empreendida pelos alunos, o primeiro engano é o de metaforicamente comparar a construção da escrita a uma escada, isto é, a aprendizagem vista como uma sucessão de degraus a serem percorridos na seqüência dos momentos conceituais descritos por Ferreiro e Teberosky (1986): pré silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético. É bem verdade que eles marcam importantes conceitualizações do aprendiz sobre a escrita, mas, em muitos casos, acabaram por se tornar critérios únicos (verdadeiras “camisas de força”!) para a sondagem dos alunos, o planejamento do ensino, a organização das práticas e dinâmicas em sala de aula e até para a avaliação do desempenho de professores e estudantes. Quando os momentos conceituais são tomados como o único eixo do trabalho pedagógico, a construção da aprendizagem tende a ser vista como um percurso linear, cumulativo, e pré-determinado.

O segundo engano é comparar o processo evolutivo a uma espiral, isto é, um movimento crescente que tende a se expandir a partir da sua própria base de conhecimentos. Embora esse modelo seja mais ajustado porque rompe com etapas isoladas e estanques (os degraus do modelo anterior), comportando uma certa maleabilidade na evolução do conhecimento, permanece o risco de se conceber a aquisição da escrita a partir de um único fio de desenvolvimento (mais uma vez, os momentos conceituais costumam ser o parâmetro da aprendizagem). Ora, a construção do conhecimento é algo muito mais complexo! Não se pode controlar as múltiplas

indagações que inquietam as crianças, tampouco prever os inúmeros caminhos que elas podem trilhar! A cabeça de uma criança que aprende qualquer coisa (em particular, a ler e a escrever) é como um grande caldeirão onde borbulham muitas idéias. Ainda correndo o risco de ser imprecisa, proponho a imagem de uma teia tridimensional e progressiva cujos fios poderiam ilustrar os diferentes eixos dos processos cognitivos que estão em pauta; todos eles com possibilidades imprevisíveis de inter-relação (reforço ou desequilíbrio de hipóteses). Para além das exigências de quantidade e qualidade (que resultam nos momentos conceituais de Ferreiro e Teberosky), é possível mencionar muitas outras frentes de reflexão, como, por exemplo: a compreensão dos usos da língua; a relação entre a escrita e seus portadores; a relação entre a imagem e o texto (ou entre desenhar e escrever); a relação entre a leitura e a escrita; o conhecimento dos diferentes gêneros textuais; a relação entre fonema e grafema, entre fala e escrita, escrita e dialetos; a constituição dos procedimentos de interpretação, comunicação e revisão; a relação entre a escrita e os demais sistemas de representação simbólica, a compreensão das regras e convencionalidades...

6. Os desafios da prática pedagógica no ensino da língua escrita

Mesmo sem a pretensão de uma abordagem exaustiva, os cinco pontos levantados nos permitem vislumbrar alguns desafios da prática pedagógica no ensino da escrita.

Em primeiro lugar, é preciso rever a tradicional oposição entre aprender e fazer uso da aprendizagem. Durante muito tempo, a escola trabalhou com a lógica de primeiro aprender a escrever para depois escrever textos com fins socialmente legitimados; primeiro decodificar as letras e seus respectivos sons para depois liberar o aluno para a leitura propriamente dita. Não raro o que prevalecia era uma prática de imposição de conhecimento justificada a priori: “você aprende e depois vê para que serve”. A partir dos princípios aqui apresentados, eu proponho que esse modelo seja substituído pelo que hoje podemos chamar de “alfabetizar letrando”. Trata-se de promover, no âmbito do ensino, uma verdadeira sutura entre o descobrir a escrita, aprender a escrita e usar a escrita. A costura entre o ensino e as práticas sociais de uso da língua pode ser um importante mecanismo para demolir as barreiras entre a escola e o mundo e assim garantir a razão de aprender e o significado do que é aprendido; mais que isso, a vontade de continuar aprendendo. No caso da alfabetização, é permitir que o aluno possa aventurar-se desde o início (e cada vez mais) no universo letrado.

Em segundo lugar temos que ajustar o ensino da escrita a um projeto educativo que supere a própria aprendizagem da escrita. Às vezes a professora alfabetizadora se desvaloriza porque pensa que está ensinando pouco ou “só uma base para o conhecimento propriamente dito”. Eu diria que, ao ensinar a ler e escrever, ela investe na essência da formação do sujeito crítico, consciente e participativo.

Em terceiro lugar, importa focar a intervenção do professor como efetiva prática de interação, que pode não só estabelecer a relação com o outro e a mediação com o objeto de conhecimento, mas também restaurar uma dialogia capaz de ampliar a compreensão sobre os saberes já conquistados, os valores, os conflitos, os processos

cognitivos e os mecanismos de resistência de seus alunos, Na sala de aula, o encontro entre o eu e o tu merece ser estabelecido a partir de uma postura de escuta e de efetivo intercâmbio.

Por fim, o desafio está em poder enfrentar a diversidade e a complexidade do processo de aprendizagem. Na prática, isso significa criar alternativas para lidar com diferentes realidades sociais, diferentes eixos de construção cognitiva, diferentes tempos de aprendizagem, diferentes momentos conceituais e diferentes expectativas, experiências e saberes constituídos. Por tudo isso, o desafio é ensinar e, mesmo assim, colocar-se na situação de um eterno aprendiz.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- COLELLO, S. Alfabetização em questão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1998
- GERALDI, W. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993
- SOARES, M. Letramento – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998
- RIBEIRO, V. M. org. Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003