

SIMPÓSIO AT138

POR QUE AS CRIANÇAS DO SEU PONTO DE VISTA APRENDEM A ESCREVER?

COLELLO, Silvia
Faculdade de Educação da USP
silvia.colello@usp.br

LUIZ, Dalila
Mestranda da Faculdade de Educação da USP
dalila.lui3@gmail.com

Resumo: Partindo do princípio de que a relação dos sujeitos com os objetos de conhecimento afeta o processo de aprendizagem, o artigo busca compreender as concepções infantis acerca dos objetivos de alfabetização, assim como captar as tendências no posicionamento de alunos de classes populares. Paradoxalmente, o mesmo estudo, que evidencia a prevalência de posturas reducionistas, difusas e fragmentadas, aponta para perspectivas de mudança e, por essa via, para alternativas de superação das dificuldades e para a revisão de práticas de ensino.

Palavras-chave: Alfabetização; Objetivos da alfabetização; Concepções infantis.

Abstract: By assuming that the relationship subjects have with knowledge objects affects the learning process, this article seeks to understand the concept children have of literacy goals, as well as to grasp how working-class students tend to position themselves. Paradoxically, the same study that highlights the prevalence of reductionist, diffuse and fragmented approaches, also points to the perspective of change, and, by that route, to alternatives to overcoming the difficulties, and to the review of teaching practices.

Keywords: Literacy; Literacy goals; Children's concepts.

No esforço para compreender os processos de aprendizagem (e, em contrapartida, os mecanismos do não-aprender), é impossível dissociar as esferas escolar e social. Isso porque o modo como as crianças aprendem depende da relação que elas têm com os objetos de conhecimento, além do vínculo com a escola e do modo singular como reagem ao ensino ao longo da vida estudantil (CHARLOT, 2013; COLELLO, 2017).

No caso da alfabetização, a inserção do sujeito no mundo letrado e a compreensão do papel da língua escrita são, desde muito cedo, fatores importantes para o processo de aprendizagem. Por isso, no **plano social**, o “letramento emergente” - definido como o impacto das experiências pré-escolares de leitura e escrita sobre o indivíduo (MOWAT, 1999) – explica, em grande parte, os saberes prévios, as concepções ou hipóteses, o interesse pelos livros, a disponibilidade e a mobilização para aprender.

Na esteira dos primeiros estudos sobre a gênese da construção da língua escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1986; LURIA, 1988; VYGOTSKI, 2000), autores construtivistas e de abordagem histórico-cultural chegaram ao consenso sobre a importância das experiências pré-escolares de leitura e escrita para a alfabetização. Ferreiro (2002) e Purcel-Gates (2004) explicam que, mais importante que o simples contato da criança com as letras, é a qualidade das experiências vividas. Com base nesse mesmo princípio, Smolka (2017) e Gallart (2004) apontam para as implicações das desigualdades sociais, mostrando que não é qualquer família que pode garantir a vivência de práticas letradas a seus filhos. Além disso, a identidade social constituída pelo aluno que chega à escola pode sustentar mecanismos de resistência. Como a alfabetização envolve um processo de aculturação que não é livre de conflitos, o desafio de ler e escrever pressupõe a aceitação do modo de vida do grupo dominante, o que nem sempre acontece sem antagonismo (CHARLOT, 2013; COLELLO, 2004; KLEIMAN, 2001). Nesses casos, o “analfabetismo de resistência” explica-se pela apreensão de enfrentar um mundo desconhecido, pelo medo de perder as raízes sociais, pelo receio de trair seus pares, pelo temor de assumir posturas estranhas ao seu universo cultural.

No **plano escolar**, as práticas de ensino são igualmente decisivas para o sucesso ou o fracasso da alfabetização. Apesar das boas intenções dos educadores, o ensino pode ser prejudicado por inúmeros fatores: sentimentos de rejeição na escola; práticas de imposição linguística; autoritarismo implícito no processo de aculturação; distanciamento entre as lições e os usos sociais que dão sentido à língua, concepções reducionistas sobre o objeto de conhecimento ou sobre os processos de aprendizagem, propostas didáticas

mecânicas ou descontextualizadas, que priorizam a dimensão instrumental sobre a natureza comunicativa da língua escrita (COLELLO, 2012, 2017).

O amálgama entre os fatores sociais e escolares estabelecido pelos alunos – no caso, um conjunto de ideias associadas à valoração e à percepção sobre a funcionalidade da escrita - sustenta sistemas explicativos mais ou menos estáveis e, ao mesmo tempo, funciona como “estrutura de recepção” na assimilação do conhecimento (GIORDAN, VECCHI, 1996). Trata-se de uma representação pessoal que filtra o modo como o aluno lida com diferentes situações dentro ou fora da sala de aula, podendo se constituir como obstáculos à aprendizagem (analfabetismo de resistência), ou como mecanismos facilitadores (o desejo de ler e escrever e o gosto pelas práticas letradas).

Partindo do pressuposto de que a relação das crianças com a escrita é um aspecto relevante na construção do sucesso e do fracasso da alfabetização, e, mais do que isso, de que o entendimento dessa relação pode apontar para caminhos alternativos das práticas pedagógicas, o objetivo deste artigo é captar as concepções de alunos de Ensino Fundamental sobre a língua escrita, com base em um estudo realizado em escolas da periferia de São Paulo (COLELLO, 2017). Afinal, como eles compreendem a necessidade de aprender a ler e escrever? Como essa postura (positiva ou negativa, ampla ou reduzida) pode ser fortalecida ou desestabilizada?

Perseguindo o referido objetivo, perguntamos, em dois momentos (1º e 2º semestres letivos), a 30 alunos de escolas municipais (10 de seis anos, 10 de oito anos e 10 de dez anos, faixas etárias que correspondem, respectivamente, aos agrupamentos das classes de 1º, 3º e 5º anos): “Por que as pessoas aprendem a ler e escrever?”.

No mapeamento das 60 respostas, procuramos relacionar o conjunto de ideias evocadas e, por essa via, fazer um estudo exploratório sobre as tendências e as prevalências no posicionamento dos sujeitos. De um modo geral, as respostas puderam ser agrupadas em quatro categorias: “Objetivos escolares”, “Objetivos externos à língua”, “Objetivos internos à língua” e “Condição pessoal”.

Na categoria “**Objetivos escolares**”, foram agrupadas as respostas associadas às atividades escolares, conforme ilustra o exemplo: “*aprender estuda aprender letragem leronome do zoutro*” (GABRIEL, 1º ano).

Na categoria “**Objetivos externos à língua**”, os alunos privilegiaram as expectativas de pais e professores ou as metas em longo prazo (deixar a mãe contente, entrar na faculdade e conseguir trabalho), como é o caso da seguinte produção: “*quando ela forem arrumar um serviço e o grente passar uma prova para ver se eles estão adiantados eles não sabem ler nem screver não vai dar para eles arrumar um serviço*” (INGRID, 5º ano).

Na categoria “**Objetivos internos à língua**”, as crianças valorizaram a língua escrita como uma aprendizagem válida em si mesma, dadas as possibilidades de ação e de interação que ela oferece. Eis um exemplo: “*Para escrever cartas para ler livros para ler uma música*” (BEATRIZ, 3º ano).

Na categoria “**Objetivos vinculados à condição pessoal**”, os alunos justificaram a aprendizagem da língua escrita pela possibilidade de alcançar ou evitar uma dada condição pessoa, como exemplifica o seguinte texto: “*para aprende seagen na vida i nunc e buro*” (ROBERTO, 3º ano). Ainda que não tenham total clareza sobre os significados do aprender a ler e escrever (respostas que, muitas vezes, refletem vozes sociais e clichês populares), os alunos desta categoria parecem sugerir que a alfabetização, mais que instrumento escolar ou social, garante um “algo a mais”. Tal postura parece particularmente significativa porque evidencia que a criança, de alguma forma, pode compreender (ou intuir) o postulado de Soares (1998), para quem o “alfabetizar letrando” pode representar “um estado ou condição” com implicações sociais, culturais, cognitivas e linguísticas.

Na apresentação das quatro categorias, fica evidente a diversidade dos planos de valorização da aprendizagem da escrita, todos eles legítimos. De fato, poder considerar a alfabetização pelos ganhos escolares, sociais, linguísticos e pessoais parece relevante, não só porque faz justiça aos objetivos educacionais oficialmente assumidos, mas porque comprova que esses objetivos podem ser vislumbrados por alunos em processo de alfabetização.

No entanto, no que diz respeito à amplitude das considerações feitas por cada criança, os dados revelam um considerável reducionismo já que 41 das 60 respostas consideraram uma só categoria; 16 mencionaram 2 categorias; apenas 3 alunos foram capazes de evocar 3 categorias simultaneamente e nenhum aluno conseguiu vislumbrar o conjunto das 4 categorias.

Além disso, na comparação das respostas obtidas no 1º semestre entre as turmas (1º, 3º e 5º anos), a distribuição permaneceu relativamente estável, o que comprova que a amplitude dos objetivos de alfabetização independe do ano escolar ou grau de conhecimento.

No que diz respeito à concentração de categorias, o conjunto dos dados apontou para uma significativa polaridade entre “Objetivos escolares” (37 das 60 respostas) e “Objetivos internos à língua” (sete das 20 respostas). A predominância dos “Objetivos escolares” poderia ser explicada como reflexo de expectativas sociais, familiares e escolares, que priorizam a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. A esse respeito, vale chamar a atenção para a inversão de valores nas concepções predominantes. Afinal, “A escrita é importante na escola pelo fato de que é importante fora da escola, e não o contrário” (FERREIRO, 2001, p. 33). Assim, é possível afirmar que o desequilíbrio entre a categoria dos “objetivos escolares” e as demais - particularmente, em relação aos “objetivos internos da língua” - sinaliza uma considerável submissão dos alunos estudados às exigências e aos discursos típicos da escola, com provável prejuízo de outros objetivos igualmente legítimos, que poderiam sustentar uma postura mais autônoma do alfabetizando. Em outras palavras, o aprender, nesse caso, justifica-se mais pela expectativa do outro do que pelo próprio desejo ou necessidade pessoal; justifica-se mais em função das exigências escolares do que propriamente pela valorização da língua escrita em si. A dificuldade da maior parte dos alunos em perceber a língua como um recurso imprescindível para a comunicação social, a leitura por prazer e as possibilidades de interpretar, de criar, de compor e de se manifestar reflete (e ao mesmo tempo justifica) uma certa distância dos sujeitos com relação à língua enquanto objeto de conhecimento, o que, certamente, sustenta muitas dificuldades na alfabetização.

Entre extremos das duas categorias majoritária e minoritária, os “Objetivos externos à língua” (19 evocações) e os “Objetivos vinculados à condição pessoal” (20 evocações) parecem equilibrar-se, marcando também uma polaridade entre os ganhos da alfabetização, ora na esfera social (escrever no trabalho, ler para os amigos), ora no âmbito pessoal (ser esperto, não ser burro). De fato, apenas 3 das 60 vislumbraram a concomitância dessas duas possibilidades.

Em oposição a essa polaridade, aparece outra ideia que congrega a maior parte dos alunos: a separação entre o momento de aprender e o momento (distante) de fazer uso dessa aprendizagem. Trata-se de uma concepção de que perpassa todas as categorias, conforme se pode perceber nos seguintes exemplos:

- - Na categoria “Objetivos escolares”: “*quando quere fazer curço*” (LARISSA, 1º ano).
- - Na categoria “Objetivos externos à língua”: “*pacoq eu se dufinho abele*” (Para quando crescer, o filho aprender a ler. - GILBERTO, 3º ano).
- Na categoria “Objetivos internos à língua”: “*pra le qundo crese para esqueve sérto*” (GIOVANE, 1º ano).
- “Objetivos vinculados à condição pessoal”: “*por qur não estuda ela ia fica pura e melhor estuda*” (Porque se não estuda, ela ia ficar burra; é melhor estudar - MARCOS, 5º ano).

Sob diferentes perspectivas, os alunos parecem incorporar o princípio de que a efetiva alfabetização está distante do presente, como se o escrever dependesse de um grau de excelência e correção; como se a escrita não lhes fosse formalmente permitida no período de aprendizagem; como se as práticas de leitura e escrita não pudessem ter, hoje, algum benefício ou utilidade.

Essa concepção, provavelmente assimilada a partir de vozes externas (falas do senso comum ou da própria escola), contraria o referencial teórico sobre a alfabetização. Em primeiro lugar, porque afronta os postulados da linguística em defesa da legitimidade das muitas linguagens para além da norma culta (BAGNO 2003; GERALDI, 1984; GNERRE, 1981). Em segundo lugar, porque fere os aportes construtivistas (FERREIRO, TEBEROSKY, 1986)

e histórico-culturais (LURIA, 1988; VYGOSTKI, 2000;) sobre a possibilidade de ser um usuário da língua mesmo antes de escrever convencionalmente.

Em face desse cenário, vale a pena questionar: é possível reverter o reducionismo das concepções sobre os objetivos da aprendizagem da língua escrita e, ainda, qualificar o teor das respostas?

Tendo proposto experiências diversificadas e reflexivas de escrita (redações em diferentes suportes, com de agrupamento em duplas ou trios de alunos, com diferentes propósitos e em situações contextualizadas e lúdicas), o estudo em questão (COLELLO, 2017) permitiu, em um curto período (meados do 1º e do 2º semestre), comprovar uma significativa mudança de posturas, tanto no que diz respeito à amplitude de categorias (passando de cinco a 14 evocações em mais de uma categoria), quanto na qualificação das respostas (mais densas e mais elaboradas).

Como conclusão é possível afirmar que a compreensão acerca da relação do sujeito com os objetos de conhecimento (e particularmente com a língua escrita) não apenas permite vislumbrar os caminhos de aprendizagem, como também as alternativas para a superação de supostas dificuldades. Se por um lado, as práticas escolares podem sustentar concepções reducionistas e cristalizar frágeis relações com o ler e escrever, por outro, podem reverter essas tendências. Tal princípio corrobora o postulado de Smolka (2017, p. 25), para quem o fazer pedagógico “poderia transformar os modos de apropriação da forma escrita pelas crianças, os modos de elas se constituírem leitoas/escritoras, ampliando e mobilizando seus modos de participação na cultura, na história”.

Os alunos não aprendem ou deixam de aprender só em função do que foi objetivamente ensinado, mas, sobretudo, através de uma teia pessoal de concepções, posturas e valores que coloca o sujeito em diferentes condições de aprender. Daí a importância de se considerar a alfabetização não como transmissão de saberes, mas como um conjunto de experiências que possa se valer das descobertas já conquistadas para ampliar o referencial do sujeito ou para restituir a ele oportunidades perdidas.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Loyola, 2003.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- COLELLO, Silvia *A escola e a produção textual – Práticas interativas e tecnológicas*. São Paulo: Summus, 2017.
- _____. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.
- _____. “Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita”. In: *Videtur* 29. Porto: Mandruvá, 2004. Disponível em <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em 2/fev/2019.
- FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- GALLART, Marta Soler “Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador” In: TEBEROSKY *et. al. Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 41-54.
- GERALDI, Wanderley (org.) *O texto na sala de aula – Leitura e produção*. Cascavel/PR: Assoeste, 1984.
- GIORDAN, André.; VECCHI, Gerard de. *As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GNERRE, Mauricio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes: 1981.
- KLEIMAN, Ângela. “Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica”. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, v. 27, n. 2, jul./dez., 2001, p. 267-281.
- LURIA, Alexander. “O desenvolvimento da escrita na criança” In: VIGOSTSKII, LURIA, LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: EDUSP, 1988, p. 143-189.
- MOWAT, Marie. *Reading Recovery: a critical review*. Thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies. Faculty of Education. Of Manitoba. March, 1999. Disponível em: www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape8/PQDD_0006/MQ41749.pdf. Acesso em 3/fev/2019.
- PURCELL-GATES, Victoria. “A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa” In: TEBEROSKY, A. *et. al. Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 29-40.
- SMOLKA, Ana Luisa. “Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino” In: GOULART, M. C.; GONTIJO, C. M.; SOARES, Magda. *Letramento – Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VYGOTSKI, Lev. *Obras Escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000.