

# 5. ALFABETIZAÇÃO: O QUE, PARA QUE E COMO?¹

Silvia M. Gasparian Colello²

## 1. Analfabetismo e baixo letramento no Brasil

Historicamente, o analfabetismo no Brasil aparece como um problema endêmico que vem desafiando os educadores e as políticas educacionais. É bem verdade que o país avançou no oferecimento de vagas na Educação Básica, chegando ao índice de 97,7% de matrículas em 2015. É verdade também que as taxas percentuais de analfabetos entre a população entre 15 e 64 anos configuram-se, com algumas oscilações, em curva descendente desde a década de 1920. Esses avanços, porém, estão longe de atingir as metas desejáveis. De fato, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD 2016)³ apontam para 11,8 milhões de analfabetos, o que corresponde a 7,2% da população. Quando se observa a distribuição desse índice com taxas quatro vezes maiores na região Nordeste (14,8%) em relação ao Sul (3,6%) e com predominância entre a população negra (9,9%) sobre a branca (4,2%), fica evidente que o fenômeno do analfabetismo está vinculado às desigualdades econômicas regionais e sociais.

Por mais negativas que possam parecer, estas cifras escondem, ainda, uma dimensão igualmente dramática da nossa realidade. Quando nos perguntamos como leem e escrevem os brasileiros “supostamente alfabetizados”, o mesmo estudo revela a existência de 38 milhões de analfabetos funcionais, isto é, um terço da população que, a despeito da escolaridade, permanece incapaz de se apropriar das práticas letradas na vida cotidiana. Complementando esses dados, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf, 2018) mostra que apenas 12% dos brasileiros chegaram ao estágio proficiente de alfabetismo (entendido como a condição de ela-

---

1. Versões preliminares desse texto foram publicadas em Bozza et al. (“A escola que (não) ensina a escrever”. *Alfabetização, letramento, leitura e produção de textos em sala de aula*. Belo Horizonte: Conexa, 2011) e Colello (“Superando el analfabetismo: caminos de enseñar y aprender”. *Revista Internacional d’ Humanitats* 22. São Paulo: Cemoroc/Univ. Autònoma de Barcelona, jul.-set., 2011). A primeira ficou restrita pela reduzida impressão; a segunda, traduzida para o espanhol, é também pouco acessível aos leitores brasileiros. O texto que aqui se propõe é uma versão modificada, atualizada e ampliada, praticamente configurando-se como outra produção.

2. Professora Dra. e livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, vinculada ao programa de pós-graduação

3. IBGE. Disponível em: <<http://bit.ly/2TVY1O4>>. Acesso em: 22 set. 2018.

borar textos complexos, de interpretar dados, de opinar sobre o posicionamento de um autor, de resolver problemas por etapas de planejamento e de lidar com informações textuais).

As avaliações diretamente vinculadas à escola apresentam, por sua vez, resultados igualmente insatisfatórios. Na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA, 2016)<sup>4</sup>, realizada com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (ciclo de alfabetização até 2017), mais de 30% dos estudantes apresenta proficiência insuficiente de escrita e de leitura.

Em face do quadro de analfabetismo e baixo letramento no país, a conclusão parece óbvia: ainda que crianças e jovens tenham acesso às escolas, ainda que eles permaneçam nas salas de aula por três anos ou mais, não há garantia de que seja cumprido um dos objetivos básicos da escolaridade – a efetiva aprendizagem da língua escrita –, o que acena para a perpetuação do baixo nível de letramento no país.

Nesse preocupante contexto, as palavras de Ferreiro (2001b, p. 37), já no começo do século XXI, merecem ser lembradas: “Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização”.

Assim, partindo do princípio de que a reversão desse quadro depende, entre outros fatores de ordem política, social e econômica, da mudança de concepções e, mais que isso, da compreensão da complexidade inerente ao processo de alfabetização, o presente capítulo pretende contribuir para os debates sobre a língua escrita. Para tanto, coloca em foco aspectos específicos – mas inseparáveis e interdependentes – do processo ensino e aprendizagem da língua: a dimensão linguística, a dimensão sociocultural, a dimensão cognitiva e a dimensão pedagógica.

Subsidiando a análise de cada uma delas, consideramos, respectivamente, os seguintes questionamentos: O que ensinamos quando ensinamos a ler e escrever? Para que ensinamos a ler e escrever? Como se aprende a ler e escrever? Como se ensina a ler e escrever?

## **2. A dimensão linguística da alfabetização: o que ensinamos quando ensinamos a ler e escrever?**

No que diz respeito à dimensão linguística, é possível situar diferentes concepções sobre a língua escrita coexistindo na escola (Colello, 2010; Fiorin, 2009; Geraldí, 1993, 2004), o que, não raro, justifica um cenário

4. ANA. Disponível em: <<http://bit.ly/2ttlXWZ>>. Acesso em: 22 set. 2018.

de imprecisão de objetivos, ineficiência das práticas de planejamento e avaliação, desajustamento metodológico, insegurança dos professores e desequilíbrio do projeto educativo.

Quando a língua é tomada como código, prevalecem o ensino centrado na aquisição da base alfabética (a associação fonemas-grafemas), a ênfase na ortografia, as práticas de silabação como exercícios preparatórios para a codificação (escrita) e decodificação (leitura). Em outra possibilidade, quando a língua é entendida como mecanismo de expressão, escrever e ler significam, respectivamente, “transpor uma ideia para o papel” e “extrair a informação ali colocada” independentemente de quaisquer variáveis interpretativas ou de fatores de interferência (contextos, propósitos ou interlocutores). Em ambos os casos, a escrita é concebida como objeto monológico, inflexível e autônomo: o texto que supostamente se explica por si só (“a mensagem objetivamente impressa no papel” ou “o preto no branco”). Desse modo, há um inevitável processo de exclusão do leitor, como se de fato ele não fizesse parte da situação comunicativa ou da construção de sentidos. As consequências desta condição linguística refletem-se com frequência nos alunos: o descomprometimento com as atividades de escrita; as dificuldades de aprendizagem; o prejuízo na formação de hábitos de leitura; a rejeição ao *status* de leitor e escritor; a perpetuação de “alunos copistas”; o afastamento do universo literário; o analfabetismo de resistência<sup>5</sup>; o fracasso escolar e as práticas linguísticas limitadas que sustentam o analfabetismo funcional.

Uma realidade diversa pode acontecer quando a escrita, de acordo com a concepção dialógica de Bakhtin (1988, 1992), é tratada como espaço de encontro e interação. Neste caso, a língua se constitui na relação entre pessoas que participam ativamente da construção de significados, entendendo-a como âmbito de efetiva comunicação. Assim, ler e escrever dependem de um laborioso processo de construção linguística, já que os sentidos não estão disponíveis *a priori* no texto. Como não existe uma “língua pronta”, que paire acima da cabeça dos falantes (postura conhecida como “Objetivismo Abstrato”) ou que esteja disponibilizada na habilidade de um falante-modelo (postura conhecida como

---

5. O fenômeno de “analfabetismo de resistência” é, segundo Kleiman (2001), um mecanismo de rejeição à aprendizagem da língua escrita e ao consequente processo de aculturação decorrente desse saber. Por motivos de ordem social (o choque de identidade do sujeito com o mundo letrado) ou de ordem afetiva (abrir mão da “identidade de não leitor”) os sujeitos, com diferentes graus de consciência, resistem ao ensino da língua.

“Subjetivismo Idealista”), a língua pressupõe engajamento e trabalho. É nesse sentido que se pode falar em um trabalho que “dá forma ao conteúdo” das experiências vividas (Vygotsky, 2000); é nesse sentido que se pode falar em “labuta da leitura” e “labuta da escrita” (Geraldi, 2009). Aquele que fala, lê ou escreve acaba por se incorporar no “grande diálogo” que perpassa as relações sociais, reagindo a ele e, ao mesmo tempo, dando-lhe continuidade pelo trabalho de elaboração linguística. Nesse sentido, a língua pressupõe (e, ao mesmo tempo implica em) uma atividade duplamente constitutiva. Constitutiva do sujeito, na medida em que ele que se posiciona, participando do processo discursivo, e constitutiva da própria língua porque é no enunciado dito, lido ou redigido que a língua ganha vida, perpetuando-se como construção humana (Bakhtin, 1988, 1992; Geraldi, 1993, 2004, 2009).

A língua, concebida como construção dinâmica, interativa, viva, ativa, discursiva, dialógica e, ainda, gestada em função do “o que dizer”, do “por que dizer” e do “para quem dizer” (Geraldi, 1993, 2014) tem implicações decisivas para o ensino da escrita. Na tentativa de sintetizar as relações entre a concepção bakhtiniana de língua e as diretrizes pedagógicas, Colello (2017, p. 46-48) propõe o Quadro 1:

| <b>CONCEPÇÕES DE LÍNGUA<br/>(ORAL OU ESCRITA)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E<br/>PRINCÍPIOS DO ENSINO DA LÍNGUA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A língua é vida porque as práticas de comunicação e de interação dão sentido à existência tipicamente humana.                                                                                                                                                                                                                                        | Ensino integrado à vida: a ação docente pautada por práticas interativas e pelos propósitos de efetivas situações comunicativas.                                                                                                                                                                                                                           |
| A língua medeia a passagem do plano sensível (apreensão intuitiva do mundo) para o plano inteligível (a elaboração que atribui sentido ao mundo). Ela é, assim, constitutiva do homem. Por meio dela, o indivíduo se integra na corrente comunicativa de seu mundo, apreende sentidos, assumindo papéis sociais e gerando a sua própria consciência. | <p>Ensino da língua como um direito de todos, voltado para a formação humana e para a inserção social do sujeito.</p> <p>Ensino da língua como processo de construção de mundo e da realidade plural da existência humana.</p> <p>Aprendizagem da língua como processo reflexivo e como mecanismo de geração da consciência em um contexto de valores.</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A língua tem vida, o que caracteriza seu progressivo processo de mudança. Os eventos linguísticos existem no bojo de um contexto específico, sendo marcados pelo jogo de valores e tensões entre o dito, o não dito e o respondido. São, portanto, únicos e irrepetíveis.</p> | <p>Inviabilidade de conteúdos fixos, neutros e independentes dos contextos de produção: práticas de ensino necessariamente contextualizadas.</p> <p>Ensino voltado não para o domínio do sistema fonético e gramatical, mas para o trabalho linguístico que constrói e reconstrói a língua, a partir de processos reflexivos e de posturas críticas.</p> <p>Ensino da língua como prática para a conscientização de valores e de significados assumidos no mundo: alfabetização como prática política.</p> |
| <p>A língua só existe em função de situações comunicativas. Ler e escrever, entendidas como propostas de negociação de sentidos, nunca são atividades solitárias, já que pressupõem a interação com um outro.</p>                                                                | <p>Ensino calcado nas dinâmicas de escuta do professor, na interação entre os alunos e na possibilidade de construção conjunta de estratégias de produção e de interpretação.</p> <p>Importância de se respeitar a intenção discursiva dos alunos e fortalecer suas posturas responsivas.</p>                                                                                                                                                                                                              |
| <p>A língua como processo dialógico; a produção linguística não parte de si e não se esgota em si, já que toda palavra tem uma contrapalavra.</p>                                                                                                                                | <p>Aprendizagem da língua entendida como meta a longo prazo, pautada pelo efetivo exercício linguístico: resgate das ideias prévias ou campos de referência no universo letrado; confronto de posições; escuta de múltiplas vozes; construção de estratégias de produção e de interpretação; inserção do sujeito no contexto da cultura escrita e acesso aos diferentes campos das atividades humanas (ensino da língua articulado ao conhecimento de mundo).</p>                                          |
| <p>O enunciado é a unidade significativa da língua.</p>                                                                                                                                                                                                                          | <p>Ensino direcionado das reflexões epilinguísticas, geradas a partir da leitura do texto, para as reflexões metalinguísticas, evitando o uso de palavras soltas e de frases descontextualizadas (exercícios mecânicos de soletração, ortografia e fixação das normas gramaticais).</p>                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>A língua como conjunto de modalidades integradas: a fala e a escuta, a escrita e a leitura, todas associadas aos elementos extra verbais.</p>                                                                                                                                 | <p>Articulação das propostas de trabalho aos diferentes canais e tecnologias da comunicação, às diferentes línguas e práticas letradas.</p> <p>Necessidade de se promover o trânsito e a relação entre modalidades e práticas linguísticas.</p>                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| As práticas linguísticas pressupõem um posicionamento interlocutivo no qual o sujeito é constantemente convidado a deslocar-se de si para compreender o outro, a língua e a própria realidade. | Ensino dado pelo processo de desestabilização do sujeito: a constante necessidade de considerar outros pontos de vista, outros saberes, outras formas de se expressar, outras formas de conceber e lidar com o mundo.<br><br>Aprendizagem como processo construtivo, movido pelo constante processo de descentração do sujeito.                                                        |
| A legitimidade de todas as línguas no contexto histórico e social de suas práticas.                                                                                                            | Reconhecimento e respeito às diferentes línguas, aos falantes e às diversidades culturais.<br><br>Fim das práticas de discriminação e imposição linguística.                                                                                                                                                                                                                           |
| A produção linguística só pode ser compreendida em uma perspectiva multidimensional e multifuncional. No contexto polifônico, a língua é necessariamente plural.                               | Interesse em considerar a dimensão social da língua nas práticas pedagógicas: condições, processos, estratégias e modos de produção.<br><br>Necessidade de se promover na escola experiências do aluno com diversidade dos suportes, tipos textuais, gêneros e formas de enunciação.<br><br>Ensino da língua escrita pautado pelas múltiplas possibilidades de dizer e de interpretar. |
| A manifestação linguística, como recurso de expressão e de poder, tem um significado essencialmente político.                                                                                  | Docência como exercício de resistência às forças domesticadoras.<br><br>Ensino como prática política de luta pela sociedade democrática.                                                                                                                                                                                                                                               |

**Quadro 1. Concepção de língua e suas implicações para o ensino.**

Fonte: Colello (2017, p. 46-48).

Com base nas concepções e princípio apresentados, vale perguntar: o que, efetivamente, muda na prática pedagógica?

A concepção dialógica da língua permitiu-nos compreender a natureza paradoxal da produção e ensino da língua pois, se por um lado, devemos respeitar a estrutura ou as regras do sistema sem o que não se logra a efetiva comunicação, por outro, é preciso assumir a dimensão criativa do ler e escrever: a escrita como uma grande aventura que permite tudo dizer. A alfabetização merece, portanto, ser conduzida na perspectiva de um “sistema em aberto” porque, da mesma forma que não se pode negar a estrutura do sistema historicamente construído, não podemos abrir mão da

possibilidade de se construir sentidos, de se produzir novos discursos, de fazer diferentes interpretações, de se garantir ao aluno o direito à palavra. É exatamente por essas razões que vale a pena aprender a ler e escrever.

### **3. A dimensão sociocultural da alfabetização: para que ensinamos a ler e escrever?**

Admitir a natureza dialógica da escrita põe em evidência sua dimensão sociocultural, isto é, o fato de que o ler e o escrever só fazem sentido em um universo contextualizado e na relação com o outro. É só em face de propósitos sociais e de modos do dizer historicamente situados que as práticas de escrita são legitimadas.

Desta forma, é possível compreender que escrever para a criança proveniente de um meio letrado é diferente de escrever para aquele que vive em um meio marginalizado culturalmente. Estudos sobre os processos de aprendizagem e os mecanismos condicionantes do fracasso escolar (Collelo, 1912, 1913, 1918; Ferreira, 2001; Kleiman, 2001; Smolka, 2008; Teberosky, Gallart, 2004) evidenciam a estreita correlação entre os processos cognitivos e as experiências sociais vividas no antes, durante e depois da escolaridade. No caso da alfabetização, parece certo que crianças que viveram em ambientes altamente letrados levam uma imensa vantagem sobre aquelas que foram privadas quantitativa e qualitativamente de experiências com a leitura e a escrita. A situação de conviver entre materiais escritos em diferentes suportes materiais, utilizados para determinados fins, e ainda a oportunidade da criança de interagir com sujeitos alfabetizados, usuários da língua escrita em situações diversas (como ouvir histórias, escrever bilhetes ou fazer uma lista de compras) são decisivas não só pela chance de refletir sobre o sistema (o que, na prática, favorece a aprendizagem), mas também pela valorização do conhecimento letrado, pela atribuição de sentidos ao ler e escrever e, finalmente, pela disponibilização do sujeito para a conquista da língua escrita. Nesse sentido, seria um erro considerar que, ao ingressar no Ensino Fundamental, crianças de diferentes contextos culturais estejam em “pé de igualdade” simplesmente por não saberem ler e escrever convencionalmente.

De modo análogo, é possível afirmar que, uma vez alfabetizado, o “destino” do aluno supostamente leitor e escritor está condicionado à possibilidade de uso e modalidades de prática da língua. A esse respeito, é possível tecer fortes críticas às sociedades que, independentemente da ação escolar, descuidam da democratização dos bens culturais, das políti-

cas de incentivo à leitura, da construção de modalidades de lazer e cultura associadas à arte e ao letramento digital.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que, em qualquer fase da trajetória escolar, ensinamos a ler e escrever para garantir ao sujeito a possibilidade de ser perante o mundo, para fortalecer as práticas interativas e comunicativas, para inserir o sujeito na sociedade letrada e para construir uma sociedade efetivamente democrática.

Na década de 1960, Paulo Freire foi um dos primeiros a denunciar as práticas alienantes da “educação bancária”, defendendo o ensino da escrita como um ato político capaz de dar voz ao aluno, de compreender o mundo, assim como a possibilidade de transformá-lo.

A partir dos anos 1980, as pesquisas psicogenéticas lideradas por Emilia Ferreiro ressignificaram o próprio conceito de alfabetização, mostrando que não há como separar a aprendizagem formal do seu contexto social de uso. Alfabetizar (até mesmo no que diz respeito à aprendizagem da técnica de escrever) é ampliar as relações do sujeito com a Cultura do Escrito (Ferreiro, 2001b, 2002, 2013), partindo de efetivos propósitos sociais para criar oportunidades de reflexão sobre a língua. Por exemplo, quando uma criança pequena se propõe a escrever um bilhete, o esforço para decidir “como escrever” (competência notacional) vincula-se ao “o que, por que escrever e para quem escrever” (motivação discursiva), de modo a garantir o objetivo da comunicação. Ora, se assim acontece em situações de escrita espontânea, como insistir, na escola, em metodologias que separam o momento de aprender do momento de fazer uso da escrita? Por que persistir nas tradicionais práticas de silabação (o conhecido BA, BE, BI, BO, BU) e em formulações linguísticas artificiais (como “A foca toma coca” e “Lalá lê ali”) que não fazem sentido para a criança? Anular o propósito social da escrita em nome dos propósitos pedagógicos é subestimar um indivíduo entra na escola já conhecendo a natureza comunicativa da língua.

Em outra vertente teórica, considerando o histórico de uma escola que tradicionalmente associava a alfabetização com a aprendizagem das letras e a aquisição do código, os estudos sobre o letramento, que eclodiram a partir dos anos 1990, parecem ter cunhado uma nova terminologia necessária para romper com as práticas pedagógicas do passado e, ao mesmo tempo, atender os apelos das sociedades altamente letradas. Com o objetivo de precisar as facetas do ensino da língua escrita, destaca-se o trabalho de Soares (1998), que define os conceitos de “alfabetização” (domínio do código) e “letramento” (estado ou condição de quem se apropria da escrita e passa a fazer uso dela), postulando a sua intrincada relação entre ambos no processo de aprendizagem.

Seja pela vertente da Cultura Escrita, seja pelo referencial do Letramento, as diferentes correntes teóricas (o construtivismo e a abordagem sociocultural) chegam ao consenso (Colello, 2010) de que o ensino da língua escrita se justifica pelo efetivo uso da língua nas práticas sociais. Afinal, “a escrita é importante na escola pelo fato de que é importante fora da escola, não o contrário” (Ferreiro, 2001b, p. 33).

#### **4. A dimensão cognitiva da alfabetização: como se aprende a ler e escrever?**

No que diz respeito à dimensão cognitiva, ao superar a concepção da aprendizagem como processo linear, fragmentado e cumulativo de saberes (a progressão fracionada pela sobreposição da aprendizagem de letras, sílabas, palavras, ortografia e gramática), que separa o momento de aprender do momento de fazer uso do conhecimento, somos obrigados a lidar com o sujeito cognitivo que Piaget nos ensinou a reconhecer: a criança ativa que, pelo ímpeto de se adaptar e pelo desejo de compreender o mundo, busca informações, cria hipóteses, antecipa resultados, testa concepções, enfrenta conflitos e (re)constrói o conhecimento; a criança que não espera a autorização da escola para aprender (Ferreiro, 2001a).

O que move as crianças é o esforço para acreditar que atrás das coisas que elas têm de aprender existe uma lógica. De certa maneira, aprender é, para elas, ter de reconstruir suas ideias lógicas a partir do confronto com a realidade. (Weisz; Sanchez, 2002, p. 42)

Nesse processo de construção cognitiva, a criança parte de conhecimentos prévios, cotejando-os com vivências informais ou oportunidades oferecidas pela escola, constituídas como oportunidades de reflexão. No trânsito entre as concepções internas e as informações externas, o processo de elaboração mental segue por diferentes caminhos (não necessariamente os previstos pela escola), e, por meio de sucessivas experiências ou conflitos cognitivos, tendem a se aproximar dos saberes convencionais. Por isso, longe de se constituir como um processo de aquisição mecânica pela transmissão de conhecimento, a aprendizagem merece ser compreendida como processo criativo de reconstrução da realidade.

No caso da escrita, trata-se de um processo que, de modo singular, coloca o aluno diante de diferentes frentes de construção, (Colello, 2012), sintetizadas por Colello e Luiz (2019, s/p) com a seguinte relação aspectos:

- compreender os usos da língua escrita em diferentes práticas sociais;
- discriminar desenhos, números, letras e símbolos, estabelecendo conexões entre o que pode ser lido e outros elementos gráficos (Ferreiro, Teberosky, 1984);
- relacionar leitura e escrita com base no “embate” entre o que está escrito e o que se pode ler (Ferreiro, Teberosky, 1984);
- compreender a natureza do sistema alfabético pelo desenvolvimento da consciência fonológica;
- sistematizar as variações quantitativas e qualitativas da escrita (as hipóteses descritas por Ferreiro e Teberosky, 1984);
- relacionar oralidade e escrita pelo reconhecimento de suas especificidades e características em diferentes manifestações;
- buscar significados e atribuir sentidos por meio de mecanismos de interpretação e de negociação de ideias;
- “dialogar” com o autor (ou com os personagens) do texto, compreendendo posições e pontos de vista (Bakhtin, 1992);
- relacionar o texto com outros discursos e conhecimentos, reconhecendo valores e ideologias circulantes no contexto social (Bakhtin, 1988);
- relacionar a escrita com outras linguagens e com outros sistemas de representação (mapas, gráficos, tabelas, linhas do tempo etc.);
- compreender as relações entre imagem e texto, isto é, as possibilidades de uso das figuras e das ilustrações no contexto da composição (Colello, 2012);
- articular as informações internas do texto;
- antecipar e conferir informações na leitura de um texto;
- buscar respostas ou atender aos interesses específicos nas leituras (consultar ou obter informações);
- planejar e revisar a construção do texto com base em uma dada estrutura discursiva;
- ajustar-se ao locutor previsto e aos propósitos do texto, definindo recortes temáticos, formas de abordagem e modos de dizer;
- conhecer e relacionar gêneros, configurações e portadores textuais;
- compreender convencionalidades e arbitrariedades da língua visando à correção da escrita;
- assumir postura interlocutiva e responsiva no universo polifônico (Bakhtin, 1988; Geraldi, 1993; Colello, 2017);
- ampliar a cultura literária e o trânsito no universo letrado.

Sem a pretensão de analisar de os processos cognitivos inerentes à construção da língua escrita, o importa aqui é destacar a complexidade de uma aprendizagem que, tal como apregoam os construtivistas (Fer-

reiro, 2001b, 2013; Ferreiro, Teberosky, 1984; Weisz, Sanchez, 2002), é processada do modo dinâmico, a partir da pluralidade de aspectos a serem considerados, assim como as relações entre eles. Como um pequeno tecelão, o sujeito processa inúmeras informações e lida com diferentes problemas em percursos que alavancam a aprendizagem. Dessa forma, vai ligando os fios da sua “teia”, articulando-os de modo mais ou menos lógico, mais ou menos convencional, mas, sobretudo, buscando formas mais elaboradas de lidar com a escrita no contexto do seu mundo. Trata-se, pois, de um processo precoce (com origem antes do ensino formal), único e irrepetível que, embora favorecido pelo ensino escolar, dificilmente pode ser controlado, passo a passo, pela ação docente.

Partindo do mesmo princípio de que a aprendizagem se inicia antes mesmo do ingresso na escola, os estudos de orientação sociocultural (Luria, 1988; Vygotsky, 1988, 2000), por sua vez, colocam ênfase nos fatores sociais como desencadeadores dos processos de aprendizagem: não apreendemos conteúdos como dados em si, mas, sim, a partir do que somos, de como e onde vivemos, do que sentimos como necessidade e do que valoramos. Pelas interações e mediações entre as pessoas, os objetos culturais passam a fazer sentido para os sujeitos, sendo progressivamente interiorizados.

No caso da aprendizagem da língua, as situações-problema instigam as crianças a imitar a escrita do adulto e, por essa via, elas podem chegar ao ponto de atribuir uma funcionalidade ao traçado, como o uso de símbolos mnemotécnicos que a ajudam a recuperar uma dada informação (Luria, 1988; Vygotsky, 1988, 2000). Assim, superando o *status* de aquisição técnica, a alfabetização integra o amadurecimento do universo simbólico (já em curso desde primeiras intenções que se imprimem nos gestos, desde o brincar, o desenhar e o falar como representações da realidade) e acaba por fazer da escrita um instrumento auxiliar do pensamento (Vygotsky, 1998, 2000). Assim como o advento da oralidade, que permitiu um sofisticado sistema de comunicação e de organização das ideias, o processo de alfabetização promove novas bases para o funcionamento psíquico, o qual não só recoloca o sujeito na esfera comunicativa, como o recoloca na relação com o seu mundo:

O processo de escrever exige funções novas, entre outras, a da relação da criança com a sua própria fala e a possibilidade de dirigir-se ao outro mesmo ele estando ausente [...]. Trata-se na escrita de aprender agora uma descontextualização que vai além do objeto para incluir também aquele a que o que é escrito se dirige. (Gerald; Fichtner; Benites, 2006, p. 32-33)

Ao postular a aprendizagem pela transposição dos aportes interpessoais para o intrapessoal, Vygotsky inaugura um novo olhar (também) sobre a pedagogia da alfabetização, chamando a atenção para os perigos de um ensino imposto pelos professores e fechado em si mesmo, afinal, “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (Vygotsky, 1988, p. 134).

## **5. A dimensão pedagógica da alfabetização: como se ensina a ler e escrever?**

A mudança de concepções impõe a necessidade de se rever as práticas de ensino, nem sempre preparadas para lidar com a complexidade do objeto, o propósito e o processo de conhecimento. Por isso, na dimensão pedagógica, o enfrentamento dos desafios que hoje se colocam ao ensino sugere a constituição da escola como um “ambiente alfabetizador” (Lerner, 2002). Em outras palavras, é preciso abrir as portas da escola para a cultura letrada e, desta forma, investir na sutura entre “usar, aprender e descobrir” a escrita (Geraldi, 1993). Nesse sentido:

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita [...].

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece [...] abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido [...].

O desafio é – por outro lado – orientar as ações para a formação de escritores, de pessoas que saibam comunicar-se por escrito como os demais e com elas mesmas, em vez de continuar “fabricando” sujeitos quase ágrafos [...].

O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita [...].

O desafio é conseguir que as crianças manejem com eficácia os diferentes escritos que circulam na sociedade [...].

O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino [...].

O desafio é promover a descoberta e a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio conhecimento, em vez de manter os alunos na crença de que a escrita é somente um meio para reproduzir passivamente, ou para resumir – mas sem interpretar – o pensamento de outros [...].

O desafio é, em suma, combater a discriminação que a escola opera atualmente, não só quando cria o fracasso explícito daqueles que não consegue alfabetizar, como também quando impede aos outros – os que aparentemente não fracassam – chegar a ser leitores e produtores de textos competentes e autônomos. (Lerner, 2002, p. 27-29)

Considerando esses desafios, o que, efetivamente, muda no ensino da língua escrita?

Pesquisadores construtivistas (Ferreiro, 2013; Ferreiro, Teberosky, 1984; Lerner, 2002; Weisz, Sanchez, 2002) apontam para a necessidade da inversão das práticas pedagógicas. Reconhecendo o papel ativo do aprendiz na construção do conhecimento, defendem uma didática capaz de substituir o conteúdo pelo sujeito cognitivo como centro da aprendizagem.

Se o professor não sabe nada sobre o que o aluno pensa a respeito do conteúdo que quer que ele aprenda, o ensino que oferece não tem com o que dialogar. (Weisz, Sanchez, 2002, p. 42)

Vem daí a importância da observação cuidadosa do professor que, partindo do ponto de vista da criança, possa reconhecer seus processos cognitivos, valorizar suas hipóteses e trazer conflitos (situações-problema) para que o aluno lance mão do seu repertório e avance sobre ele. Vem daí a importância de defender a condição do saber até mesmo no “erro construtivo”, isto é, quando o sujeito não alcançou os padrões convencionais de conhecimento.

A ideia da inversão é também trazida por autores da linha sociocultural (Geraldi, 1993, 2014; Smolka, 2008). Recuperando a história do ensino da língua no Brasil, Nogueira (2017, p. 66) explica como isso foi possível:

[...] com relação às propostas do ensino da língua escrita no contexto educacional brasileiro dos últimos cinquenta anos, é possível identificar que, até o período do regime militar, predominaram padrões formais e maior ênfase na composição de textos, ao aprendizado de mecanismos linguísticos formais e ao desenvolvimento de determinadas competências. A partir dos anos 1980, com a intensificação do diálogo entre o campo da Educação e os Estudos da Linguagem em uma perspectiva enunciativa e discursiva, percebe-se o crescimento de propostas educativas que enfatizam os usos sociais da escrita e as atribuições e lugares sociais do sujeito leitor [...] desde a fase inicial da alfabetização.

Com base no referencial linguístico, Geraldi (1993, 2014) afirma que não se trata de levar a língua ao aluno, mas de garantir ao aluno a língua, “invertendo a flecha do ensino”: do reconhecimento ao conhecimento, da reprodução à produção da língua escrita. Assim:

Implementar práticas de linguagem na sala de aula é substituir o objeto dado para estudo (uma gramática tradicional ou não, uma teoria linguística, uma teoria literária, uma história da literatura) pelo convívio reflexivo com recursos linguísticos mobilizados na produção ou na leitura de textos, pelo convívio da obra de arte verbal e os recursos aí mobilizados. (Geraldi, 2014, p. 215)

Por essa via, a alfabetização se assume pelo trabalho de/na linguagem, que situa o ensino como processo discursivo e a aprendizagem como desenvolvimento cultural (Geraldi, 1993, 2014; Nogueira, 2017). Decorrem daí as seguintes diretrizes:

- ler e escrever como trabalho simultaneamente significativo reflexivo;
- ler e escrever para aprender a ler e escrever;
- ler e escrever em um processo de aprendizagem a partir da participação em diferentes situações de leitura e escrita;
- ler e escrever como participação discursiva dialógica e responsiva;
- ler e escrever pelo engajamento, mediação e participação social;
- ler e escrever como meio de constituição do sujeito interlocutivo;
- ler e escrever com base em recursos didáticos que possam se transformar em recursos técnicos-semióticos;
- ler e escrever como práticas a longo prazo e em diferentes campos.

Em síntese, o que está em pauta não é aprendizagem de um conteúdo em si, mas, a partir dele, a formação do homem e da sociedade em uma perspectiva mais ampla: ler e escrever como prática educativa. É com esta ótica que se pode entender a afirmação de Kramer (1999, p. 114): “Falar de alfabetização, de leitura e de ensino de língua materna significa [...] necessariamente, ter uma perspectiva de luta contra a barbárie”.

## 6. Considerações

Quando se coloca em evidência a língua como prática dialógica (dimensão linguística); quando se assume que a escrita e a leitura só fazem

sentido na esfera social por partirem dela e voltarem-se a ela no projeto pedagógico e na própria vida (dimensão sociocultural); quando se compreende a aprendizagem como uma complexa construção cognitiva e a alfabetização como desenvolvimento cultural (esfera cognitiva); quando se entende o ensino língua no contexto das relações discursivas e reflexivas de construção de significados ou de produção linguística (dimensão pedagógica); o que está em pauta não é apenas considerar especificidades das dimensões de ensino-aprendizagem da Língua Materna. Ainda que lançar luzes sobre aspectos inerentes ao processo de alfabetização – tantas vezes ofuscados pelas instáveis diretrizes pedagógicas ou fragmentadas pela própria cultura escolar – possa representar uma contribuição para os debates educacionais, o que está em pauta é convidar os educadores para articular as diferentes esferas (e, obviamente, suas implicações) na construção de um paradigma integrado que situe o *locus* da alfabetização no projeto de formação humana: a aprendizagem da língua escrita para a constituição do sujeito autônomo e para a construção da sociedade democrática. A partir desse paradigma, é possível repensar as estratégias de ensino e as políticas de educação. Na prática, isso significa o desafio de trazer o mundo para dentro da sala de aula e, ao mesmo tempo, tornar a escola como instância significativa no contexto de vida. Significa lidar com diferentes possibilidades de interpretação, fortalecendo mecanismos de comunicação e possibilidades discursivas. Fica aqui o convite; e também o desafio!

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian **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: o que será que será? In: ARANTES, Valéria; LEITE, Sergio Antonio da Silva; COLELLO, Silvia Gasparian. **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.
- \_\_\_\_\_. Silvia de Mattos Gasparian. Concepções de Leitura e Implicações Pedagógicas. **International Studies on Law and Education**, 05 jan.-jun. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2IqpMgg>>. Acesso em: 25 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Por que as crianças do seu ponto de vista aprendem a ler e escrever? **Convenit Internacional**, São Paulo: Cemoroc/Univesidade do Porto, 27 maio-ago. 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2SfaoTN>>. Acesso em: 23 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Quando se inicia o processo de alfabetização? **International Studies on Law and Education**, São Paulo: Cemoroc, 15 set.-dez. 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2SbiuN6>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian; LUIZ, Dalila Gonçalves. Um game a serviço da cultura escrita. **Revista Internacional d`Humanitas**, São Paulo: Cemoroc/Universidade de Porto, 15 jan.-abr. 2019.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001b.

\_\_\_\_\_. **O ingresso na escrita nas culturas do escrito** – Seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño**. Mexico: Siglo Veintiuno, 1984.

FIORIN, José Luiz. Leituras e dialogismo. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs.). **Escola e leitura** – velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global/ALB, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O Texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. Labuta da fala, labuta da leitura, labuta da escrita. In: COELHO, Lígia Martha (org.). **Língua materna nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 213-228.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Por que práticas de produção de texto, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lilian Lopes Martin; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). **O texto na sala de aula** – um clássico sobre o ensino da Língua Portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014.

GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões convergentes**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

KLEIMAN, Ângela. Del Carmen Bustus Romero. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: Feusp, v. 27, n. 2, jul.-dez., 2001.