

Dimensões do Ler e Escrever na Revisão dos Paradigmas Escolares¹

Profa. Dra. Silvia M. Gasparian Colello²

O fenômeno do analfabetismo e baixo nível de letramento no Brasil é um problema complexo que está associado a múltiplos fatores tais como a desigualdade social, o acesso ao ensino de qualidade, a democratização dos bens culturais, as condições de vida e de trabalho da população. Não é um problema só da escola, mas é um problema também da escola. Nesse sentido compreender as concepções de língua, de ensino e aprendizagem que subsidiam as práticas pedagógicas é o melhor aval para enfrentar os vícios de uma escola que nem sempre ensina a escrever. Mais especificamente, entendendo o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita nas suas dimensões linguística, sociocultural, cognitiva e pedagógica, é possível questionar: O que ensinamos quando ensinamos a ler e escrever? Para quê (ou para quem) ler e escrever? Como se aprende a ler e escrever? Como se ensina a ler e escrever? No contexto da escola, um debate dessa natureza merece ser travado não só para desvendar pontos de confusão sobre os princípios e as diretrizes educacionais, como também, e principalmente, para iluminar perspectivas de transformação das práticas pedagógicas.

No que diz respeito à **dimensão linguística**, é possível situar diferentes concepções sobre a língua escrita coexistindo na escola (Colello, 2010; Fiorin, 2009; Rojo, 2001), o que, não raro, justifica um cenário de imprecisão de objetivos, ineficiência das práticas de planejamento e avaliação, desajustamento metodológico, insegurança dos professores, desequilíbrio do projeto educativo e incerteza dos resultados.

De fato, quando a língua é tomada como código, prevalecem o ensino centrado na aquisição da base alfabética (a associação de fonemas e 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 idéia para o papel” e “extrair a informação ali colocada”. Em ambos os casos, a escrita é concebida como objeto monológico e inflexível, isto é, desvinculada dos propósitos comunicativos e do contexto da interlocução. Na autonomia do texto que supostamente se explica por si só (“a mensagem impressa, o preto no branco”), 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 aparecem com frequência sob a forma de descomprometimento do aluno, dificuldades de aprendizagem, prejuízo dos hábitos de leitura, rejeição ao *status* de leitor e escritor (o “aluno copista”), analfabetismo de resistência, fracasso escolar e práticas linguísticas limitadas que sustentam o analfabetismo funcional.

Uma realidade diversa acontece quando a escrita, respeitando a concepção de Bakhtin (2003), é tratada como situação de encontro e interação. Neste caso, a língua se constitui na relação entre pessoas que, pela negociação de sentidos, participam ativamente da construção linguística, entendendo-a como espaço de efetiva

¹ Palestra proferida no I Congresso Brasileiro de Alfabetização, Letramento, Leitura e Produção de Textos sob o título: “A escola que (não) ensina a escrever” (Belo Horizonte/Brasil, 23 a 24/10/2010).

² Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento – GEAL (silviacolello@usp.br).

comunicação. Admitir a natureza dialógica da escrita põe em evidência sua **dimensão sociocultural**, isto é, o fato de que o ler e escrever só fazem sentido em um universo contextualizado. É só em face de propósitos sociais e de modos do dizer historicamente situados que as práticas de escrita são legitimadas. Por isso, mais do que aprender o funcionamento do sistema da escrita, importa aprofundar a inserção do sujeito no contexto das práticas letradas de seu mundo. Não há, pois, como separar alfabetização e letramento (Soares, 1998, 2003; Arantes, Leite & Colello, 2010).

No que diz respeito à **dimensão cognitiva**, ao superar a concepção da aprendizagem como processo linear e fragmentado de acumulação de saberes (as letras, as sílabas, as palavras, a ortografia), 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 (Ferreiro, 2001): a criança ativa que, no desejo de compreender o mundo, busca informações, cria hipóteses, antecipa resultados, testa concepções, enfrenta conflitos e (re)constrói o conhecimento. No caso da escrita, trata-se de um processo que, de modo singular, coloca o aluno diante de diferentes frentes de construção cognitiva (Colello 2004, 2007): usos da escrita; relações entre imagem e texto, oralidade e escrita, dialetos e escrita, gêneros textuais e suportes da escrita; variações quantitativas e qualitativas da escrita (com quantas e com quais letras escrever), dimensão fonológica e convencionaisidades do sistema, fatores que inevitavelmente remetem à reflexão metalinguística. Compreender o processo cognitivo impõe a necessidade de se rever as práticas de ensino, nem sempre preparadas para lidar com a sua complexidade. Por isso, na **dimensão pedagógica**, o enfrentamento dos desafios sugere a constituição da escola como um “ambiente alfabetizador” (Lerner, 2002) capaz de conciliar os propósitos comunicativos e usos sociais da escrita como os propósitos didáticos. Em outras palavras, é preciso investir na sutura entre “usar, aprender e descobrir” a escrita, promovendo um saber que seja, a um só tempo, significativo e reflexivo (Arantes, Leite & Colello, 2010; Colello, 2007; Geraldi, 1993).

Em oposição à realidade das escolas que não ensinam a escrever, a compreensão das intrincadas dimensões da construção da língua escrita sustenta outro paradigma do funcionamento escolar. Na prática, isso significa 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, ampliando os mecanismos de comunicação e as possibilidades interlocutivas a partir do desenvolvimento de competências do ouvir, falar, ler e escrever, falar. Nesse sentido, o desafio dos professores é investir na constituição do sujeito leitor e escritor, incorporando o significado político da formação humana.

Referências bibliográficas:

- ARANTES (org.), V., LEITE, S. & COLELLO, S. Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FERREIRO, E. Atualidade de Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FIORIN, J. “Leituras e dialogismo” In ZILBERMAN & RÖSING (orgs.) Escola e leitura – velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global/ALB, 2009.
- GERALDI, W. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- COLELLO, S. A escola que (não) ensina a escrever. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- COLELLO, S. Alfabetização em questão. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- COLELLO, S. Concepções de leitura implicações pedagógicas In International Studies on Law and Education 5. São Paulo: Mandruvá, 2010 (<http://www.hottopos.com/isle5/8silviag.pdf>).
- LERNER, D. Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROJO, R. Letramento e capacidade de leitura para cidadania. São Paulo: LAEL/PUC, 2001.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, M. Letramento – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Recebido em 02-10-10. Aprovado em 10-10-10