

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

Celdon **Fritzen** – UNESC

Rosilene de Fátima Koscianski da **Silveira** – UNESC

1 INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo refletir sobre as possibilidades desencadeadas pela literatura no processo de alfabetização e de letramento a partir do olhar e das percepções das crianças. É uma reflexão “tecida” a partir das palavras das crianças que, por sua vez, tornaram-se fontes reveladoras dos seus temores, das suas expectativas e das nuances pessoais envolvidas no processo. O diálogo com os sujeitos participantes¹ desencadeou algumas categorias de análise, entre as quais se encontram as estratégias adotadas ou criadas pelas crianças para a aprendizagem da escrita e da leitura revelando algumas das suas formas de ver e (re)agir nesse processo. O estudo acerca deste assunto mostra-se relevante não apenas para pensar como o sujeito-criança percebe e de que forma se posiciona frente ao desafio que lhes é proposto/imposto, mas principalmente para ampliar a visão que possuímos sobre a alfabetização e o letramento, buscando formas mais adequadas de mediação e intervenção.

Os esforços teóricos realizados em diferentes áreas com o intuito de compreender e explicitar os aspectos envolvidos no processo de alfabetização e de letramento, tanto no que diz respeito ao processo de aquisição técnica da escrita e da leitura quanto do sujeito que aprende, dão conta de que a criança é o sujeito principal da sua aprendizagem. Contudo, nesses estudos, ou na sua grande maioria a criança nem sempre é vista como capaz de opinar, ou de produzir respostas plausíveis para um tema/problema com o qual está envolvida diretamente. Considerar que a criança é capaz de perceber, pensar e opinar sobre a temática foi uma das premissas não apenas deste artigo, mas de todo o estudo realizado. Desta forma, com a interlocução entre os autores que vêm tratando da alfabetização e do letramento e as falas obtidas no campo de pesquisa foi possível problematizar algumas questões que apresentamos neste texto: de que forma a criança percebe o seu processo de alfabetização com letramento? Quais estratégias adotam ou produzem para aprender a ler e escrever na escola e para além

¹ Participaram da pesquisa de campo, 21 crianças, alunas da primeira série do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Irmã Edvigés, situada no município de Criciúma, em Santa Catarina.

dela? Como elas vêm a escola? Como as crianças percebem e como lidam com a linguagem escrita?

Por se tratar de uma pesquisa com crianças e de uma metodologia denominada *espaço de narrativa*, cuja expressão é cunhada no grupo de pesquisa do qual fazemos parte e de onde se originou tal denominação [por isso ela sempre aparece em itálico neste texto] explicitamos de forma sucinta a sua base teórica. Na seqüência, relatamos a experiência dos encontros² marcados e planejados com os sujeitos participantes. Nestes, para refletir com as crianças sobre o percurso do processo de alfabetização e letramento vivenciado por elas, utilizamo-nos da linguagem literária, principalmente por reconhecer a sua relevância na formação de saberes e de sujeitos.

2 DELIMITANDO O CAMPO CONCEITUAL

Empregamos os termos *alfabetização* e *letramento* juntos em todos os momentos da pesquisa. Uma ação proposital que buscou enfatizar a indissociabilidade de ambos na prática pedagógica, sem ignorar a especificidade que cada conceito possui. Partimos do princípio de que a alfabetização precisa ser pensada na perspectiva do letramento e que, nesse sentido, o próprio conceito de alfabetização amplia seus horizontes e passa a ser visto como “um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta” (KRAMER, 1986, p. 168). É também por meio desse processo que uma criança descobre “que a palavra escrita é mais uma forma de expressar as coisas, idéias e sentimentos” (idem, p. 170) constituindo uma base sólida para a aquisição da linguagem escrita. Se conseguíssemos assumir essa forma de olhar para o processo de alfabetização e de letramento, permanentemente, provavelmente não teríamos a necessidade de distinção: designando-o apenas de alfabetização, como o fizemos no passado. Mas, reconhecendo que essa não é, ainda, a nossa realidade, é necessário distinguir alfabetização de letramento como nos adverte Magda Soares (2004), destacando o quanto o surgimento do termo e as discussões acerca dele ampliaram, sim, o conceito multifacetado de alfabetização, mas que uma diferenciação entre ambos é necessária, principalmente em países onde a questão da alfabetização não foi debelada.

² Os encontros ocorreram fora do ambiente e do horário de aula.

Trabalhamos com a idéia de que a alfabetização desenvolvida na perspectiva do letramento tem na linguagem literária uma ferramenta indispensável, porque a literatura enquanto arte, em suas diferentes formas “propicia ao leitor o acesso à sua interioridade e o estabelecimento de relações de seu mundo interior com o exterior” (SARAIVA *et al*, 2001, p. 13). Sob esse enfoque, “a aprendizagem da leitura é uma experiência que deve ultrapassar o domínio da decodificação sígnica, para transformar-se em meio de autoconhecimento e apreensão do real” (idem). Edviges Zaccur (2001, p. 34), ao refletir a partir de que modos e sentidos a alfabetização se concretiza, aponta para o fato de que cada um de nós é um ser em construção e o processo de aprendizagem se constitui num movimento em espiral que se realimenta na dinamicidade de interações e iterações. A autora faz um questionamento que consideramos pertinente para as relações que podem ser estabelecidas entre a alfabetização, o letramento e a literatura: por que não pensar que cada criança estaria não apenas se alfabetizando, mas também se *alfabecriando* ao se apropriar da escrita como linguagem sua?

Permitir à criança *alfabecriar* é proporcionar-lhe a sua forma própria de lidar com a linguagem e de atribuir significados, é realizar a sua experiência pessoal, única e intransferível numa escola que consinta aos seus sujeitos a oportunidade de poder brincar com um código que é arbitrário. Desse modo, a escola propiciará a vivência de situações lúdicas, prazerosas, poéticas e criadoras pelos caminhos da leitura e da escrita sem medo do fracasso. É em busca dessa escola que encaminhamos a reflexão, não utópica, mas possível quando seus atores sociais puderem compartilhar experiências num cenário em que a criança seja vista como produtora de cultura.

Por isso, ao nos referirmos à criança, falamos da *criança-sujeito-pensante*, agente ativo da sua aprendizagem que aprofunda a consciência de si mesmo e desenvolve capacidades lingüísticas – e muitas outras – durante o processo de alfabetização com letramento, a despeito das diferentes formas em que este possa ser conduzido. Esse foi um dos principais fatores que levamos em conta para pensar esse momento escolar específico vivenciado pela criança como parte integrante e extremamente importante do seu processo de formação e não como um aspecto isolado.

Uma aprendizagem pensada na perspectiva vygotskiana, que considera a interação fator essencial, repousando na interlocução entre as múltiplas vozes presentes no espaço escolar seu elemento constitutivo. Uma aprendizagem na qual a imaginação pode ser componente deflagrador na construção dos saberes e dos próprios sujeitos. A

imaginação entendida não como “algo distinto da razão, mas sim o que dá flexibilidade, energia e vivacidade à razão” (EGAN, 2007, p.34), tornando o processo de aprendizagem da linguagem escrita mais significativo e dinâmico.

Concomitante a isso, em relação à literatura, não pretendíamos focalizar o tênue limite entre os gêneros adulto e infantil, mas abordá-la como um elemento significativo da aprendizagem que se inicia muito antes da criança chegar à primeira série³ do Ensino Fundamental. Da mesma forma que entendemos não ser possível estabelecer fronteiras rigorosas entre o gênero adulto e infantil na literatura sem correr o risco de parecer arbitrário, tampouco acreditamos ser possível demarcar com precisão o início e o fim do processo de alfabetização e letramento. Pois, tomando como ponto de partida uma visão sociointeracionista “a alfabetização, enquanto processo individual não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante” (TFOUNI, 2002, p. 15). Apenas, como uma delimitação metodológica, direcionamos o foco do estudo para as crianças⁴ que freqüentam a primeira série do Ensino Fundamental, buscando uma interlocução com elas, enquanto atores principais do processo.

3 OS ESPAÇOS DE NARRATIVA

Como foi mencionado, as estratégias propostas pelos *espaços de narrativa* foram adotadas como metodologia para a pesquisa. Esta escolha deveu-se principalmente pela idéia fundamental de ouvir a fala da criança e analisar o que ela tem a dizer acerca do seu processo de alfabetização e de letramento vivenciado em tempo real.

Essa metodologia consiste em criar situações de encontro entre pesquisador e sujeitos para que estes possam dialogar de todas as formas sobre o problema da pesquisa e interagir descortinando passo a passo os meandros do objeto, sem se importar em ter que mudar as estratégias e voltar várias vezes a uma mesma fala/narrativa até que pesquisador e sujeitos da pesquisa possam aprender com o resultado. Essa proposta

³ Com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, o Ministério da Educação deixou em aberto para que os sistemas pudessem utilizar a nomenclatura mais adequada aos sistemas (série, ano, ciclo). O Estado de Santa Catarina na Rede Pública Estadual (a qual a escola em que foi desenvolvida a pesquisa está vinculada) optou por continuar utilizando a denominação série. Portanto, nesse estudo, ao referir-se à turma participante identificaremos como “primeira série”.

⁴ Como a pesquisa aconteceu no ano de implementação da lei no Estado de Santa Catarina, a maioria das crianças que dela participou, completa sete anos em 2007.

metodológica começou a despontar no início da década de 90, momento em que Leite (2006) e outros estudiosos interessados em pesquisar os assuntos relacionados à infância constataam a carência teórica para conduzir suas pesquisas. A autora explica que na sua trajetória as questões acerca da especificidade da pesquisa com criança a acompanham permanentemente e que com a leitura crítica de autores como Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky foi possível construir nos grupos de pesquisa alguns procedimentos teórico-metodológicos de investigação que representavam “estratégias nas quais as crianças pudessem participar de tal forma que se constituíssem não como objeto de estudo, mas como sujeitos co-participantes destes estudos. A estes encontros pesquisador-criança chamamos *espaços de narrativa*” (p.3)

Leite (idem) assegura que os chamados “*espaços de narrativa* não são estratégias isoladas e criadas por nós num momento de *surto-criativo*... elas vão se constituindo e se consubstanciando no seu caminhar” exigindo do pesquisador uma atenção ao processo em si e a busca de diferentes maneiras de intervenção para estabelecer uma relação fecunda de aprendizagem para o grupo. Essas estratégias de atuação são pensadas “sempre em conjunto e a partir de nossa própria experiência aliada à experiência de pesquisadores outros que nos precederam ou que conosco lutam na busca de um espaço de troca com as crianças sujeitos de suas pesquisas” (idem). É uma metodologia que embora utilize alguns princípios que constituem a pesquisa etnográfica no sentido de estar junto ao grupo pesquisado e posicionar-se tentando analisar o fato pelo olhar de quem o vivencia, atribui uma diferença fundamental ao papel do pesquisador que, nesse caso, exerce uma função provocativa das reflexões.

Incorporando os *espaços de narrativa*, nessa pesquisa, fez-se uso de diferentes instrumentos no processo de captação e registro das falas e ações das crianças. A coleta dos dados por meio de filmagens, gravações e fotografias, além da finalidade de capturar e registrar os encontros tem ainda a possibilidade de *devolutiva*⁵ para que crianças e pesquisadores se vejam e reflitam sobre suas falas e ações, o que caracteriza parte do caráter formador da pesquisa e ainda tira o sujeito do anonimato. Essa metodologia mostrou-se como um caminho possível para a pesquisa porque se propõe a estabelecer um diálogo para além das falas formais que obtemos nas entrevistas, já que se trata de um procedimento flexível e aberto. A flexibilidade permite

⁵ A *devolutiva* é o momento em que trazemos novamente os textos, falas e outras produções do campo de pesquisa para que os sujeitos possam analisar, re-organizar, confirmar ou não a autorização concedida. Também expressão cunhada no Grupo de Pesquisa que participamos.

que a abordagem do problema se efetive por diferentes instrumentos, de forma direta ou indireta, e por meio de uma conversa quase informal pesquisadores e sujeitos buscam “escavar” o problema nas suas significações mais profundas. Um procedimento que requer uma escuta sensível, reconhecendo o papel do outro no processo de constituição dos sujeitos.

4 “A PRIMEIRA PALAVRA QUE APRENDI FOI MEU NOME...”

O enunciado acima, fragmento do relato da menina Sarah⁶ sobre sua aprendizagem, assevera a nossa discussão revelando na sua aparente simplicidade uma proposta concreta de como o processo de alfabetização e letramento pode [ou deve] ser mediado, ou seja, em primeiro lugar levando em conta aquilo que se mostra significativo para o sujeito que aprende. “A primeira palavra que aprendi foi meu nome...” é, portanto, mais do que um subtítulo deste artigo, é uma fala preciosa que provocou o nosso olhar e aguçou nossa sensibilidade para buscar compreender as falas das crianças e suas possíveis significações. Nesse diálogo buscamos ainda perceber de que forma a literatura potencializa o processo de alfabetização e letramento no sentido de promover maiores interações de linguagem, uma vez que é a linguagem que, segundo Bakhtin (2000), constitui o sujeito e exerce um papel fundamental na elaboração do conhecimento.

Portanto, falamos com as crianças sobre as suas experiências no aprendizado do código escrito e elas nos “confidenciaram” suas estratégias para atingir o objetivo de dominar essa ferramenta, afinal, elas têm consciência de que foram para a escola para *aprender a ler e escrever*. Os sujeitos desta pesquisa vivenciavam o período inicial do processo escolar de alfabetização e letramento, uma vez que a pesquisa de campo foi desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo, e além de ouvir e inventar histórias em nossos encontros, as crianças tiveram a oportunidade de pensar e falar sobre a forma com que cada uma delas está aprendendo a ler e escrever. Nesses diálogos, pudemos perceber que diferentes eventos contribuem para que as crianças desenvolvam a habilidade técnica de decifrar o código escrito, já que elas buscam, paralela e prioritariamente, atribuir um significado à mensagem a ser decodificada e criam formas peculiares para lidar com a escrita e com a leitura.

⁶ Sarah das Almas Rebelo.

Para abordar o assunto em questão, entramos no ritmo da contação de histórias, queríamos falar de coisa “séria” brincando, então, lançamos mão do livro *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha, para desencadear a reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento pelo olhar dos protagonistas do processo. Afinal, quem melhor poderia informar o que é estar se alfabetizando, senão as próprias crianças vivenciando a experiência. A escolha da obra deveu-se também ao fato de que na metodologia utilizada o pesquisador exerce uma função provocativa das reflexões. Dessa forma, desempenhando esse papel, não ficamos à espera que as crianças pudessem vir a falar espontaneamente sobre o tema, mas propositadamente selecionamos esse texto literário porque ele nos possibilitaria entrar na discussão do problema de pesquisa. Nessa perspectiva, torna-se “reconhecida, igualmente, a importância da arte literária por ser capaz de situar o indivíduo diante de si mesmo e de seu contexto; por possibilitar-lhe a percepção de variados pontos de vista e por estimular sua criatividade” (SARAIVA, 2001, p. 24).

O texto de Ruth Rocha, em linhas gerais, conta a experiência de João, um menino que está indo para a escola para aprender a ler e escrever e que percebe, no universo em que está inserido, coisas que ele não compreende. São as letras e os números que o desafiam no sentido de tentar decifrar o que querem dizer. À medida que o personagem vai participando das aulas e conhecendo as letras do alfabeto, começa a percebê-las nas placas, nos cartazes e fica muito intrigado. Pergunta ao seu pai: “papai, o que está acontecendo? Cada vez que eu vou para a escola, pintam nas placas, nos livros, nos pacotes, nas paredes, as letras que eu estou aprendendo” (ROCHA, 1998, p. 28). O pai então explica ao filho que as letras estavam todas ali, era ele quem não as percebia, mas a partir do momento em que aprendeu a ler e se apropriou de uma habilidade, abriu-se para ele um outro universo de possibilidades.

A narrativa remete a muitos fatores que poderiam ser analisados, toma como referência uma professora alfabetizadora que utiliza um método reducionista (bastante criticado), que se fundamenta no exercício repetitivo: apresenta aos seus alunos a letra A e eles reproduzem A, A, A, e sucessivamente com outras letras. Uma história que enfatiza a função pragmática da escrita (o menino e sua mãe precisam tomar o ônibus: Qual? Como saber?) e trata das dificuldades de pessoas que não tem acesso à leitura para viver numa sociedade em que o código escrito tem valor indiscutível.

Mas, para além de tudo isso, o nosso propósito ao selecionar esse texto para ler *com* as crianças foi seu aspecto literário: sua forma narrativa de abordar um

problema vivenciado pela criança com a possibilidade de discutir suas interrogações íntimas e inconfessáveis, de desvelar a sua relação com a escola, com o código escrito e com a própria competência em processo de construção. Um texto que fala com a criança e que compreende o seu momento. Pois, como foi possível observar nesta mesma pesquisa, a criança em determinado momento da história assume o papel de protagonista e vivencia o episódio. Nesse caso, ela se faz *João* durante a narrativa, solidária nas suas dúvidas e comemora o êxito do final feliz, quando o personagem descobre que sabe ler. O menino Kennedy⁷ mergulhado na experiência do personagem relata que a descoberta das palavras para ele foi semelhante ao personagem de Ruth Rocha. Diz o menino: “quando eu estudava no Branca de Neve⁸ todas as letras que a minha professora fazia no quadro eu continuava vendo elas, pelo mundo”. Algumas crianças comentam [para si mesmas] imediatamente após a leitura da narrativa: “eu ainda não sei ler”.

Essa história conduz às crianças a uma auto-análise, buscando compreender o processo pelo qual estão passando. Elas olham ao redor, em busca das letras, das palavras para testarem o que são capazes de “ver”. Nos relatos das crianças, falando da sua experiência de como estão aprendendo a ler e escrever, está o da Sarah, que afirma já saber ler e explica como aprendeu, diz a menina: “eu aprendi a ler, aprendendo o alfabeto, conseguia ler tudo. Depois eu fui formando palavrinhas com o alfabeto, com o C e o A eu formei a palavra casa”. Então foi perguntado a ela: “a primeira palavra que você aprendeu foi casa? Ela foi enfática: não, a primeira palavra que eu aprendi foi o meu nome, depois dos meus irmãos: Luana e Sabrina, eu tenho mais um irmão, mas ainda não sei escrever o nome dele”.

Ao falar da sua experiência com a linguagem escrita, a menina explica como faz a combinação entre as letras para chegar à formação das palavras, relata as estratégias que usa e evidencia a atribuição de significados, pois a sua “primeira” palavra é algo carregado de valor afetivo: o seu próprio nome. Essa também é a experiência da Stefani⁹, que afirma com segurança: “eu sei ler e escrever o nome do meu pai, Jucemir, e do meu irmão Talles e, é claro, também o meu”.

Magda Soares (2005) problematiza o verbo *ler*, intransitivo e sem complemento quando simplesmente se refere às habilidades de decodificar palavras e

⁷ John Kennedy Vargas Pedroso.

⁸ Nome da escola em que Kennedy fez a educação infantil.

⁹ Stefani Borges Duarte.

frases; *ler* – “verbo transitivo é um processo multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler” (p. 30-31). Quando tratamos da aprendizagem da leitura e da escrita poderíamos transpor essa idéia de transitividade tanto para a escrita quanto para a leitura, pois ambas pressupõem tal condição: a criança quer/precisa aprender [ler] o quê?, para quê? Aprender [escrever] o quê? Para quê? As falas das meninas oferecem uma pista dos [seus] pontos de partida ao referirem-se às primeiras palavras que aprenderam a ler e escrever. Elas deixam explícito que não são quaisquer palavras. Mas, sim, aquelas carregadas de significação que não podem ser tratadas apenas como “objetos de mecânicas operações de decomposição e recomposição, mas que se insiram num universo semântico de situações existenciais das quais brotem, plenas de significados” (SOARES, 2006, p. 120).

Na arena da significação, as crianças nos ajudam a compreender o processo de alfabetização com letramento como um ato de criação, de descoberta de si mesmo, ou seja, uma consistente possibilidade de reflexão do sujeito sobre o seu estar e agir no mundo. Ação que, por sua vez, se faz por meio da linguagem, nas suas diferentes manifestações. Tal concepção pressupõe formas de mediação e intervenção nas quais os métodos empregados estejam a serviço da aprendizagem do sujeito e não o contrário, por esse motivo precisam ser constantemente re-inventados por aqueles que o utilizam. Podemos afirmar que nem o professor nem o aluno são reféns de um (único) método, mas podem e devem utilizar estratégias metodológicas (ou criar outras) que “assumem e respeitam o alfabetizando como sujeito ativo que traz experiências e sabedoria que vive e *sofre* um lugar social” (SOARES, 2006, p. 121), num cenário onde interagem culturas, saberes e ideologias. Segundo a autora, é também nessa perspectiva que se verifica a não neutralidade não apenas atrelada aos métodos, mas de todo um conjunto de procedimentos, técnicas, conteúdos e objetivos que materializam uma concepção de educação, de homem e de mundo, independente da consciência que se possa ter sobre ela. Dessa forma, posso, enquanto professor, tanto contribuir para “adaptar e submeter a valores, tradições, padrões de poder e dominação quanto [...] questionar esses valores, tradições, padrões de poder e dominações” (idem, p. 122), contribuindo para a sua superação.

Outro aspecto que pudemos depreender não apenas das falas das crianças, mas das formas como elas falaram sobre o assunto, foi o quanto as pessoas do círculo de relações da criança [de grande parte delas] exercem certa pressão ao “exigir”, logo no

início do ano letivo, resultados palpáveis e claros de sua aprendizagem. Karoline¹⁰ relata a forma que a família dela vem ajudando-a no intento de aprender a linguagem escrita:

A minha mãe em casa às vezes me ensina, meu irmão está dando aula pra mim [...]. Ontem à tarde quando cheguei da escola, fomos pra avó, ela tinha um quadro de desenhar, daqueles pequenos e me deu [...], chegamos em casa e meu irmão foi me ensinar ler e escrever, escrever emendado¹¹ e fazer tarefa. Aprender escrever é um pouco difícil, a gente mistura as letras – e para escrever sozinha tenho que primeiro saber as letras.

No relato da experiência da Karoline, percebe-se a participação da mãe, do irmão e da avó, todos comprometidos em auxiliá-la. Esse mesmo empenho pode ser percebido na fala do Bruno¹², que conta a sua experiência: “antes eu não sabia ler o alfabeto [então] a minha madrinha fez o alfabeto pra mim e colocou na minha parede e daí eu leio, eu já sei ler todas as letras. Agora ela vai fazer os nomes, casa, tudo”.

O empenho da família para auxiliar as crianças na tarefa de aprender a ler e escrever tem, de certa forma, uma curta duração. A mobilização familiar, na sua grande maioria intensa no início do ano letivo, diminui à medida que a criança consegue decodificar letras, sílabas, palavras. Ela se vê com menor apoio quando dá conta de ler (decifrar) e escrever (copiar) sozinha. Aprender a ler e escrever (no sentido técnico) de somente re-conhecer as letras do alfabeto e compreender suas múltiplas combinações (algo que a criança faz com o próprio nome e com outras palavras com as quais está familiarizada) é uma pequena parcela do processo de alfabetização com letramento que, para complicar a vida da criança, a escola tende a valorizar excessivamente e o realiza hierarquizando o conteúdo do “simples ao complexo”.

Tanto a fala da Karoline quanto a do Bruno mostram vestígios de algumas idéias sobre a alfabetização que, em tese, estariam suplantadas. Quando as crianças dizem que para escrever elas precisam *primeiro* saber as letras, ou precisam aprender as letras para depois palavras, elas estão falando a partir do modelo que conhecem, com o qual vem interagindo, um modelo voltado à estrutura da língua, à aquisição dos códigos, nos padrões dos métodos sintéticos¹³ de alfabetização amplamente utilizado num passado recente e que previa uma aprendizagem hierarquizada.

¹⁰ Karoline Gonçalves Porto.

¹¹ A menina refere-se a letra cursiva.

¹² Bruno Cardoso dos Santos.

¹³ Maiores detalhes sobre os métodos do ensino da leitura ver FERREIRO e TEBEROSKY, 1999 e CARVALHO, 2005.

A hierarquização do conhecimento e a não articulação entre palavra e significados são princípios que não se coadunam com a proposta de alfabetizar letrando. No entanto, a fala das crianças revela que na prática, tais procedimentos ainda continuam existindo. Em princípio porque não acontece uma transposição imediata das produções teóricas para a ação pedagógica. Os avanços para serem incorporados *na* prática demandam tempo, compreensão, condições e escolha por parte do professor. Mas, o que chama mais atenção é o implícito caráter político e ideológico que impõe à criança uma idéia de dificuldade [aprender ler e escrever é muito difícil] e até de incapacidade, talvez mais acentuado no contexto da escola pública, fazendo-a sentir-se pequena e impotente, imersa num ambiente escolar pouco acolhedor, que não favorece a autoconfiança, como mostram esses comentários:

No começo da escola eu fiquei com muito medo, medo da professora ser muito brava e de eu não conseguir aprender a ler (JULIANO¹⁴);

Eu não sei ler nada e não consigo aprender (STEFANI);

A gente fica estudando e eu não consigo ler muito, é muito difícil! (KENNEDY);

No início eu fiquei com muito medo de reprovar, mas depois eu comecei a aprender ler e escrever, aprendi o meu nome e também Criciúma” (BRUNO¹⁵).

A forma como a criança percebe a escola e o seu ambiente é um dos fatores que favorece ou dificulta o processo de aprendizagem. O que leva uma criança, na condição de aluno, sentir-se incapaz? O quanto essa sensação real ou imaginária pode interferir no processo de aprendizagem? Por que a escola mostra-se hostil, inacessível à criança? Como se estabelecem e atuam as relações de poder e como as crianças as enfrentam? Por que expressões como *medo*, *reprovação*, *eu não consigo ler*, *não consigo aprender* fazem parte do vocabulário de crianças que acabaram de chegar à escola? Quanto desses estigmas podem permanecer e interferir na aprendizagem da escrita e da leitura? Lidar com a linguagem escrita de forma confiante, estabelecer uma relação saudável são atitudes que precisam ser construídas porque a criança precisa acreditar-se capaz de ler, de compreender e de produzir significados sobre o mundo que a cerca. Talvez aqui valha a pena reforçar a importância de uma metodologia como os *espaços de narrativa* como instrumento para ouvir a criança e conjuntamente enfrentar as questões acima apresentadas.

¹⁴ Juliano Bitencourt Oenning.

¹⁵ Bruno Teixeira da Rosa.

Doutra parte, as falas das crianças revelaram ainda algumas estratégias e instrumentos que elas criam/usam para apropriar-se do código escrito, por exemplo:

Quando eu não sabia ler eu aprendi fazendo o alfabeto com os dedos das mãos¹⁶ que a minha mãe e o meu pai me ensinaram (JOSUÉ¹⁷);

A minha irmã tem um quadrinho com o alfabeto emendado¹⁸ e outro não, ela deu os dois para mim, para eu aprender a ler (JULIANO);

Eu imagino assim o C, o A, o S e o A de novo e fico ‘vendo’¹⁹ a palavra casa (SARAH);

Eu peguei o joguinho de letras do livro [de alfabetização], recortei e fiquei jogando, formando palavras e consegui ler (ELTON²⁰);

Eu estou aprendendo a ler e escrever usando meu *notebook* (THIAGO²¹);

A minha tia Valdimara fez uma lista com todas as letras, assim: ba-be-bi-bo-bu [...] eu estou lendo, mas eu não sei juntar esses pedaços para fazer palavras [...] (STEFANI);

As crianças lêem aquilo que está ao seu redor, elas direcionam o olhar para o objeto escrita e concentram esforços no sentido de identificar palavras do contexto e compreender seu significado, numa ação volitiva de “ver” com olhar científico, focado, ou seja, “ler” lançando hipóteses, produzindo respostas aceitáveis e aproximando-se do objeto até dominá-lo. Elas realizam esse movimento de muitas formas, incluindo esforço, vontade, ludicidade, imaginação e criatividade, na escola e fora dela. Porém, as falas das crianças também nos sugerem que todo o esforço está voltado para a decodificação – ler é decifrar – isso está posto – o que se caracterizaria como uma alfabetização desvinculada do letramento.

Atrelar o conceito de letramento ao de alfabetização é trazer para o centro do debate um amplo foco de discussões e elaboração teórica que evidencia um movimento vivenciado nas sociedades letradas pela própria necessidade de ampliar o conceito de alfabetização na perspectiva de um processo crítico e autônomo da leitura e da escrita. Nos dias atuais a simples apropriação da leitura (decodificação) e da escrita (cópia/reprodução) pouco pode auxiliar a formação do sujeito, menos ainda

¹⁶ O menino faz uma demonstração para a turma, representando as letras do alfabeto utilizando o dedo das mãos.

¹⁷ Josué Medeiros Albano.

¹⁸ Cursivo.

¹⁹ A menina usa a imaginação – imaginação entenda-se “como experiência mental, composta por imagens e idéias construídas pela linguagem” (CABRAL, p. 2007, p. 112).

²⁰ Elton Bacelar Josephino.

²¹ Thiago Monteiro dos Santos.

proporcionar alterações na condição de indivíduo nas dimensões sociais, psíquicas, lingüísticas e cognitivas.

A inserção no contexto educacional e o olhar específico para as primeiras séries do ensino fundamental, nos permite inferir que a inovação teórica das últimas décadas ainda não é consistente em termos práticos. É legítima a preocupação de Magda Soares quando ela se reporta a uma espécie de (des)construção da alfabetização quando se direcionam os debates e os estudos no sentido do letramento, supondo nossos problemas técnicos com relação à aquisição da escrita/leitura resolvida. Dessa forma, concepções profundas de transformação paradigmática podem ser reduzidas a práticas efêmeras, a simples modismo. Conversar com as crianças sobre o processo de alfabetização e letramento, no “agora” em que elas estão vivenciando, representa, essencialmente, refletir *com* elas sobre os vários aspectos que envolvem esse momento, encarando problemas que estão encobertos, maquiados ou simplesmente banalizados.

5 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Retomando nossas interrogações podemos afirmar que a criança percebe e acata a intencionalidade dos adultos (pais, professores, sociedade) no que diz respeito ao seu processo de alfabetização e letramento chamando para si a responsabilidade de compreender o universo letrado. Ela vai absorvendo a cultura escrita e intensifica suas ações em direção ao alvo quando ingressa na escola, adotando e criando diferentes estratégias, na escola e fora dela, que lhe permitam decifrar, compreender e dominar a linguagem escrita. É um sujeito em ação que está integrado ao mundo, faz parte dele e atua não passivamente, mas imprime ao seu redor a sua marca, quer a escola queira ou não. Um processo que inclui um sujeito e um caminho pelo qual esse sujeito faz opção. Um caminho que é construído a partir das interações, dos atores sociais envolvidos e do contexto em que se está inserido, mas a despeito de tudo isso, ainda é um caminho exclusivo para um sujeito que é, simultaneamente, individual e coletivo.

A alfabetização com letramento é um processo dinâmico, complexo e multifacetado que não pode ser tratado de forma reducionista. Um processo que cobra sentido, mas que tem como uma das tarefas mais importantes trabalhar a competência técnica da escrita e da leitura e isso exige da criança o desenvolvimento de habilidades específicas. O que não podemos esquecer é que essa competência técnica, ou a constituição da linguagem escrita pela criança, é parte da constituição geral da

linguagem e adquirida por meio da contínua interação com o código escrito, na qual as duas modalidades, oral e escrita, se inter-relacionam promovendo a ampliação de ambas. Nesse sentido, um dos desafios para o professor, é pensar formas de mediar essa relação não sobrepondo, ou valorizando mais uma modalidade em prejuízo da outra – mas possibilitar à criança o exercício pleno das duas modalidades. Daí precisarmos ouvir mais as crianças nos seus experimentos com a linguagem desfrutando com elas o prazer de reconstituir, compreender, registrar e partilhar suas experiências. Isso vai também possibilitar que ela adquira autoconfiança e vá, gradativamente, extinguindo seus temores. Nas conversas que tivemos com as crianças pudemos perceber o quanto elas se envolvem emocional e cognitivamente em narrativas orais de histórias ou poesias feitas por elas ou não e o quanto relacionam essa atividade à sua vida e contexto. Textos aparentemente simples podem ter para a criança um valor incalculável. São processos intensos de aprendizagem e de atribuição de significados entrelaçados com a vida da criança.

Uma criança percebendo o papel social de *aluno* a ela atribuído olha ao seu redor na busca de dominar letras, palavras; testa habilidades e capacidades no uso dos signos lingüísticos; utiliza diferentes ferramentas de que dispõe e começa exercitar a escrita utilizando principalmente nomes próprios, seus e de familiares, dentro e fora da escola. Ela não escreve ou não tenta escrever qualquer palavra, mas sim aquelas carregadas de conteúdo afetivo. Como sujeito social, a criança traz experiências e conhecimentos, os quais utiliza como ponto de partida para a aprendizagem. Ela não pode ser despojada desse repertório para aprender outros conhecimentos, precisa, sim, da oportunidade para estabelecer diálogos frutíferos entre a sua linguagem cotidiana e a linguagem padrão que organiza o espaço escolar.

5 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CABRAL, Gladir da Silva. Imaginação e construção da identidade em Monteiro Lobato. In: FRITZEN, Celdon e CABRAL, Gladir da Silva (Orgs.). **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.109 -120.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon e CABRAL, Gladir da Silva (Orgs.). **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p.11-37.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso.

KRAMER, Sônia. (Org.) **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

LEITE, Maria Isabel. **Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro**. SC: UNESC, 2006. [mimeo].

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: Quinteto Editorial, il. 1998

SARAIVA, Juracy Assman, BECKER, Célia Doris, VALE, Luiza Vilma Pires. Do plano do choro ao plano da ação. In SARAIVA, Juracy Assman, *et al.* **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11 - 21.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação**, nº25, jan/abr, 2004. Disponível em: <www.amped.org.br/rbe/apedn25.art01.pdf>. Acesso em 21/08/2005.

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida, *et al* (Orgs.) **Literaturas literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 29-36.

_____. **Alfabetização e letramento**. 4ª ed., São Paulo: Contexto, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

ZACCUR, Edwiges. (Re)criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29-54.