

**ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS ANOTAÇÕES SOBRE
OS PROCESSOS DE APRENDER A LER
E ESCREVER NA INFÂNCIA**

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
jacquemorais@hotmail.com

INFÂNCIA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

O que dizemos quando falamos de infância? E o que omitimos quando sobre ela nos referimos? Haveria um conceito, um único, a significar esse tempo?

Gosto muito de buscar, ou pelo menos tentar buscar, a origem etimológica das palavras que compõe meu rol de interesse de pesquisa. Quanto mais um tema se torna importante para mim, mais me interessa pelas “trilhas de seu passado”. Essa “curiosidade epistemológica” tem sido apontada por muitos dos que me conhecem como uma mania, algo que, alguns dizem com certo tom irônico, virou uma quase mania.

Alheia as críticas e ironias, “de onde virá tal ou qual palavra?” – é minha pergunta constante. Essa pergunta, ao me colocar em busca de possíveis sentidos originais de certa palavra, me aproxima de pistas sobre os possíveis sentidos atuais. Afinal, os sentidos primeiros de dada palavra, podem revelar as marcas de um tempo que, sendo passado, pode trazer ao presente significativos fluxos.

Indo em direção à etimologia de *infância*, vamos encontrá-la presente no latim, “in-fans”, curiosamente referida àquela ou àquela que não possui voz. Esta referência provoca-me uma inevitável pergunta: teria a criança sido vista originalmente como um ser incapaz de produzir linguagem; de narrar experiências; de expressar desejos e necessidades; de compartilhar histórias e memórias do vivido; incapaz de ser um sujeito pleno, portanto?

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Oliveira (2000, p. 44) faz um importante questionamento, ao deparar-se, em suas pesquisas, com o sentido de infância descrito acima: “afinal, a que período da vida humana ele se referiria?” Provavelmente ao período inicial da vida, aos primeiros meses de existência humana, momento em que a criança ainda não se utilizaria da língua de seu grupo social - conclui a autora. Oliveira, porém, lembra que o fato de não ser percebido pelo adulto, não significa que não haja na criança um sistema de comunicação, ou que a criança dele não se utilize na sua relação com o mundo ao seu redor. Sabem todos aqueles que lidam com bebês que estes “falam” através de inúmeros índices: gestos, tipos de choro, expressões faciais, sons variados, movimentos corporais. Até mesmo no silêncio, o bebê se comunica. Pois *o silêncio*, como nos diz Orlandi (1992, p. 70), “não é o vazio, o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa”.

Por seu turno, os adultos mais próximos ao bebê vão desenvolvendo estratégias de leitura que buscam compreender e decifrar o código utilizado pelo recém-nascido, apesar de algumas vezes sem muito sucesso. O neném, portanto, produz muito precocemente linguagem.

Intrigante é pensarmos o porquê do sentido de infância ter ficado instituído como *aquele que não fala*. Oliveira (*op.cit.*: 44) levanta a hipótese de que, talvez, o sentido original desta palavra nos revela que, mesmo quando a criança fala, sua linguagem não é reconhecida como legítima pelos adultos.

A linguagem, atividade que nos caracteriza como humanos, produto da cultura e que ao mesmo tempo cria cultura, parece ser vista, nesta concepção, como algo restrito ao mundo dos homens e das mulheres.

Buscar os múltiplos sentidos da infância nos permite resgatar tanto a memória da história da humanidade quanto presentificar os desvios que este conceito viveu e ainda vive,

pois “toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua.” (Bakhtin, *op.cit.*, p. 15). Sem dúvida a língua não é um signo neutro ou um produto acabado, mas uma corrente sempre em movimento, que expressa o movimento da consciência dos homens, mulheres, jovens e crianças de sua época.

Concordando com Sarmiento (2000), creio ser mais verdadeiro dizer que vivemos hoje uma pluralidade de imagens sociais da infância, do que uma única e soberana visão, pois: “a pluralidade das imagens sociais da infância exprime a complexidade do seu estatuto contemporâneo” (p. 131). Complexidade talvez seja o conceito que melhor exprima nossa atual condição.

O que temos é a convivência entre a imagem idealizada de infância, lugar idílico, onde prevalece a ideia romântica de inocência, de pureza de intenções, da necessidade de proteção e aconchego que só o adulto poderia dar, do tempo do estudo e da brincadeira, com uma outra imagem de infância, aquela presente nas manchetes de jornais, que retratam os pequenos envolvidos com o tráfico de drogas, os meninos que roubam as casas da classe média, que fazem pequenos furtos nas ruas, nos trânsitos, que morrem sob as armas de policiais, como no caso já quase esquecido, mas sempre necessário ser lembrado, da Candelária, dos meninos abandonados nas instituições de guarda, das meninas tornadas prostitutas por força da pobreza e de adultos que as exploram, das crianças sem direito à escola. Como entender que vivem a infância crianças vítimas da guerra e do descaso, e aquelas que saem pela manhã em carros com motoristas em direção a sua escola de tempo integral, onde as atividades de ensino se dividem com aulas de línguas estrangeiras, esportes, artes, música, informática? As imagens da infância nos levam a defender que deveríamos falar em infâncias, e não apenas em infância. Contrapõem-se, portanto, ima-

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

gens múltiplas de ser criança, num verdadeiro caleidoscópio movente.

As concepções de língua trazidas por Bakhtin nos ajudam a não cair na tentação fácil de defender a existência de um só conceito de infância, nem tão pouco de buscar entendê-lo fora das determinações sociais e políticas que o geraram. É preciso, ao contrário, entendermos esse conceito em sua multiplicidade, como historicamente produzido, construído em movimentos de tensão e embate - reflexo, portanto, de sua época.

Se o sentido original de infância revelaria um ser incapaz de produzir linguagem oral, revelaria também um sujeito incapaz de produzir linguagem escrita. Quanto mais “infantil”, portanto, menos interesse teria esse ser em aprender a ler e escrever. Quanto mais “infantil”, ou seja, quanto menos idade tem certo sujeito, menos adequado seria para ele aprender a ler e escrever. A esses in-fantes, os jogos e brincadeiras. A esses in-fantes, a escola seria apenas um lugar de preparação para os tempos do futuro: o tempo de aprender a ler e escrever. Tempo no futuro. Tempo para quando já se estivesse preparado.

A LEITURA E ESCRITA NA INFÂNCIA

- Criança pequena não se interessa por aprender a ler.
- A idade ideal para se aprender a escrever e ler é 7 anos.
- Criança pequena só gosta de desenhar.
- Ensinar uma criança na educação infantil a ler é pular uma etapa do desenvolvimento infantil natural. E isso prejudica a criança, que se adianta sem necessidade.

Essas são falas ainda muito frequentes. Há inúmeras pessoas, dentre pais, professores e pesquisadores, que creem que podem determinar a idade ou fase ideal na qual uma criança deva aprender a ler e escrever. A questão é que as crianças

não pedem permissão para aprender. Nem estão preocupadas se esta ou aquela idade é *melhor* ou *ideal*. Afinal: ideal sob o ponto de vista de quem? Sob quais critérios se define ser ou não melhor aprender quando se tem esta ou aquela idade? Para além dessas discussões sobre tempo e idade utópicos, as crianças simplesmente aprendem, seres curiosos que (ainda) são.

Por outro lado, temos hoje inúmeros estudos e pesquisas que nos mostram como as crianças aprendem a ler e escrever. E boa parte desses estudos e pesquisas aponta o protagonismo na criança, vista, nesta perspectiva, como um sujeito inteligente, que realiza inferências, relações, hipóteses. Nesta concepção, na qual me filio, as crianças, mesmo muito pequenas, são compreendidas como sujeitos que aprendem sobre a escrita a partir dos mesmos critérios que utilizam para todos os outros aspectos do mundo que as rodeia e que as interessa: elaborando hipóteses, testando e comprovando ou descartando as hipóteses elaboradas.

Para analisarmos essa questão é preciso ter em conta que meninos e meninas não se acham mergulhados em um mundo ágrafo, mas vivem em uma sociedade na qual inúmeras formas de escrita circulam. Meninos e meninas esbarram em seu cotidiano com variados objetos de leitura, múltiplos em conteúdos e formas, tomando-os como objeto de reflexão, como não poderia deixar de ser, posto que a curiosidade na criança é força que impulsiona para a vida e para a descoberta. É pensando sobre esses objetos textuais que meninos e meninas de todas as raças e credos, cores e cultura, elaboram o que Emília Ferreiro (1985) chamou de hipóteses, isto é, explicações para si sobre como funciona a escrita, num movimento de confirmar e pôr em jogo as hipóteses já elaboradas; de confrontar as hipóteses suas com as de seus colegas, e de assim irem se aproximando das formas e usos que este sistema de representação possui em seu tempo e lugar. As crianças, assim, criam e recriam formas de ler e entender o escrito pois que estão em

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

processo de criar e recriar-se, de ler e reler-se. E tudo isso ocorre, é preciso que tenhamos clareza, para além do ensinado na escola, para além do aprendido com as professoras, para além dos métodos definidos pela escola.

Variadas pesquisas têm demonstrado que, desde muito cedo, alunos e alunas levantam variadas hipóteses, muitas delas não convencionais, sobre os diferentes portadores de textos que encontram em circulação, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. E mais: que não o fazem apenas em relação àqueles materiais oferecidos (ou impostos) na sala de aula, em geral apenas cartilhas e exercícios mimeografados, exemplos pobres de língua escrita, mas com todas as formas de escrita.

Tanto os professores e professoras que se utilizam de métodos sintéticos na alfabetização quanto os que usam métodos analíticos, partem do pressuposto de que inicialmente a aprendizagem da lecto-escritura é uma atividade mecânica, pois trata-se apenas da aquisição de uma técnica. Ler e escrever são vistos como *ensináveis* porque passíveis de treino. A escrita, também em ambas as concepções (sintética e analíticas) é entendida como apenas uma transcrição gráfica da oralidade. O problema é que não encontramos em língua alguma um sistema que seja uma correspondência perfeita entre o fonema e grafema, ou seja, que possua uma relação bionívoca entre o oral e o escrito.

A predominância destas ideias, completamente equivocada a respeito da língua, acarretam consequências metodológicas sérias. Uma delas é atribuir a pronúncia do falado a garantia da boa escrita. De outro lado temos também a crença de que grafias semelhantes devam ser ensinadas às crianças separadamente, o que evitaria confusões e erros na escrita.

O desafio que hoje temos na escola é o de ver na leitura como algo mais que apenas soletrar a escrita, e vermos na escrita algo mais que a transcrição da fala. É preciso que os pro-

fessores e professoras se apropriem de referenciais teóricos que lhes ajudem a olhar e ver de forma ampliada o processo de alfabetização.

O desafio é conseguir ver com olhos menos reducionistas a alfabetização, olhos que tragam à luz os saberes que alunos e alunas constroem sobre a escrita e a leitura, olhos que consigam tencionar as verdades construídas pela escola ao longo do tempo. Olhos que possam ver para além do aparente, olhos que desconfiem de crenças e paradigmas.

Ler as produções infantis buscando o que há de saberes escondidos é necessidade não apenas pedagógica mas também política.

Quando estamos dispostos a ouvir nossos interlocutores, os nossos alunos, levando em conta seus saberes e expectativas, rompemos com as crenças e verdades já estabelecidas e ousamos mais. Para romper com modelos pré-estabelecido do que seja ensinar, especialmente do que seja ensinar a ler e escrever é preciso coragem, ousadia e intuição.

Quando olhamos os lugares na escola onde o controle exercido pelo método alfabetizador sobre o processo de aprendizagem dos alunos e alunas é menor, como no recreio, por exemplo, podemos ver interessantes discussões entre eles, muitas das vezes sem intermediação de um adulto. As crianças discutem, levantando e negociando diferentes hipóteses, o que nas revistas e álbuns de figurinhas que levam para o pátio estaria escrito. Em outro momento podemos presenciar alunos buscando decifrar palavras contidas em embalagens. Em outras ocasiões ainda, podemos ver alunos tentando adivinhar palavras escritas nas paredes do colégio. Porque essas escritas mobilizam a atenção dos pequenos, já que as palavras com as quais as crianças se deparam neste espaço não estão, em geral, no rol das trabalhadas pela professora em sala?

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao contrário do que se pensou até há pouco tempo, as crianças se permitem investigar para além do que a escola lhes oferece como *conteúdo escolar*. As crianças não pedem permissão para aprender, vão exercendo seu direito à curiosidade, deixando-se levar pelo exercício do pensamento. Deixam-se envolver pelo movimento de necessidade da descoberta, mesmo que rodeada de incertezas e caos. Mas como já nos ensinara Prigogine, de um caos novas organizações surgem, pois que ordem não é o oposto do caos, mas seu elemento constitutivo. Caos/ordem, certeza/incerteza – como faces da mesma e única moeda.

O processo de aprendizagem de leitura e escrita envolve construir e desconstruir saberes que parecem se achar cristalizados como certezas. E muitos desses saberes são fruto de experiências extra-escolares, possivelmente resultado de interações com familiares e amigos.

Ao envolver-se na corrente viva da vida, e portanto da linguagem, a criança se depara com surpresas que suscitam a necessidade da construção de novos conhecimentos e de novos saberes, em constante processo de construção/deconstrução/reconstrução.

Compreender como e por que situações de *engano* ocorrem com as crianças, e descobrir a importância desses *enganos* para o desenvolvimento do ser-leitor-escriptor, é fundamental para o educador e a educadora, especialmente para aquele e aquela que se pretende alfabetizador ou alfabetizadora. Afinal, por traz do que se apresenta como erro, pode estar escondido saberes e conhecimentos. Um exemplo disso é o que disse Pedro Henrique, um menino de 4 anos, aluno de uma turma de Educação Infantil. Em sala a professora perguntara a turma quem havia colocado a cola em cima de sua mesa, pois que seu lugar era na prateleira de uma estante, ao lado de sua mesa. Sem receio de receber uma *bronca* da professora, Pedro mais que depressa diz: *eu ponhei* (ao invés de eu pus).

Essas construções originais produzidas nos mostram que no lugar de uma criança passiva, o que temos é um sujeito que vai se constituindo com autonomia e criatividade, que procura ativamente conhecer e compreender a língua na qual está imersa, buscando as suas possíveis regularidades. No lugar de simples erro, *eu ponhei* revela que equívocos podem ocorrer não por simples acaso, mas por efeito da ação de quem constrói a linguagem ativamente, selecionando informações que considera mais importantes, criando hipóteses e as utilizando. O *erro* que Pedro Henrique produz em sua fala é resultado de seu desconhecimento do uso dos verbos irregulares mas de seu conhecimento a respeito dos verbos regulares. Pedro generaliza a forma utilizada em outros verbos tais como: falei, sonhei, joguei, apanhei, viajei. Daí surge essa construção estranha para os adultos: *ponhei*. As crianças buscam regularidades na língua, buscam uma coerência e uma lógica que muitas vezes esse sistema não possui. Então, podemos afirmar que muitos dos erros que parecem simples desconhecimento, podem e devem ser vistos como produto da articulação de múltiplos, e às vezes contraditórios, saberes.

Língua e homem na verdade não podem estar dissociados, por mais que a linguagem pareça exterior ao homem; parece que na prática cotidiana trocamos as palavras uns com os outros como se fossem “coisas”, assumindo uma função instrumental, e para entendermos por que a palavra é tida como “instrumental” na “comunicação” é preciso entender a linguagem. Nesse sentido, é primordial compreender o conceito de sujeito aqui considerado: “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’.” (Benveniste, 1991, p. 286)

BIBLIOGRAFIA

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ALMEIDA, Ana Nunes de. Olhares sobre a infância: pistas para a mudança. **In:** *Os mundos sociais e culturais da infância*. Actas Volume II, Portugal: Universidade do Minho, 2000, p.7-18.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, Regina Leite. *Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papyrus, 1994.

MORAIS, Jacqueline de F. dos Santos. Histórias e narrativas na educação infantil. **In:** GARCIA, Regina L. (org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.81-101.

———. Memória e Narrativa de Professoras Afabetizadoras. *10º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (EN-DIPE), realizado na UERJ, de 29 de maio a 1 de junho de 2000. [cd-rom]

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

———. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os ofícios da criança. **In:** *Os mundos sociais e culturais da infância*. Actas Volume II, Portugal: Universidade do Minho, 2000, p.125-143.