

## Por que as crianças, do seu ponto de vista, aprendem a ler e escrever?<sup>1</sup>

Silvia M. Gasparian Colello<sup>2</sup>

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

**Palavras Chave:** Ensino da língua escrita. Alfabetização. Objetivos da alfabetização. Concepções infantis. Aprendizagem.

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

**Keywords:** Teaching written language. Literacy. Literacy goals. Children's concepts. Learning process.

Realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular.  
Bernard Charlot (2005)

No esforço para compreender os processos de aprendizagem (e, em contrapartida, os mecanismos do não-aprender), é impossível dissociar as esferas escolar e social. Isso porque o modo como as crianças aprendem depende da relação que elas têm com os objetos de conhecimento, além do vínculo com a escola e do modo singular como reagem ao ensino ao longo da vida estudantil (CHARLOT, 2013; COLELLO, 2015, 2017).

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

---

<sup>1</sup> A pesquisa aqui apresentada é parte de uma investigação mais ampla que consistiu na tese de livre-docência da autora, razão pela qual o texto foi adaptado para a apresentação de uma só vertente do referido estudo. Para acesso ao conjunto da pesquisa e aos detalhes metodológicos, remetemos o leitor ao trabalho completo (COLELLO, 2015).

<sup>2</sup> Professora doutora e livre-docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, vinculada a seus programas de Mestrado e Doutorado. É membro do Núcleo de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP-USP), do Centro de Estudos Medievais Oriente e Ocidente (CEMOro-EDF/FEUSP) e coordenadora dos Grupo de Estudos sobre Alfabetização e Letramento (GEAL-FEUSP). [silviacolello@usp.br](mailto:silviacolello@usp.br)- [www.silviacolello.com.br](http://www.silviacolello.com.br)

Na esteira dos primeiros estudos sobre a gênese da construção da língua escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1986; LURIA, 1988; VYGOTSKI, 2000), autores construtivistas e de abordagem sociocultural chegaram ao consenso sobre a importância das experiências pré-escolares de leitura e escrita para a alfabetização. Ferreiro (2002) e Purcel-Gates (2004) explicam que, mais importante que o simples contato da criança com as letras, é a qualidade das experiências vividas. Com base nesse mesmo princípio, Lahire (1995), Smolka (2008) e Gallart (2004) apontam para as implicações das desigualdades sociais, mostrando que não é qualquer família que pode garantir a vivência de práticas letradas a seus filhos. Além disso, a identidade social constituída pelo aluno que chega à escola pode sustentar mecanismos de resistência. Como a alfabetização envolve um processo de aculturação que não é livre de conflitos, o desafio de ler e escrever pressupõe a aceitação do modo de vida do grupo dominante, o que nem sempre acontece sem antagonismo (CHARLOT, 2013; KLEIMAN, 2001). Nesses casos, o “analfabetismo de resistência” explica-se pela apreensão de enfrentar um mundo desconhecido, pelo medo de perder as raízes sociais, pelo receio de trair seus pares, pelo temor de assumir posturas estranhas ao seu universo cultural (COLELLO, 2004).

No **plano escolar**, as práticas de ensino são igualmente decisivas para o sucesso ou o fracasso da alfabetização. A despeito das boas intenções dos educadores, o ensino da língua escrita pode ser prejudicado por inúmeros fatores: sentimentos de rejeição na escola; práticas de imposição linguística; autoritarismo implícito no processo de aculturação; distanciamento entre as lições e os usos sociais que dão sentido à língua, concepções reducionistas sobre o objeto de conhecimento ou sobre os processos de aprendizagem, propostas didáticas mecânicas ou descontextualizadas, que priorizam a dimensão instrumental sobre a natureza comunicativa da língua escrita (COLELLO, 2012). Ao mencionar a desconsideração da escola pelas diversidades linguísticas e culturais, Ferreiro (2002, p. 81) chama a atenção para o modo restrito com que a escrita costuma chegar às salas de aula:

[...] a transformação da escrita – objeto social por excelência – em objeto escolar contribui para acentuar esse movimento de negação das diferenças: alfabetiza-se com um único método, com um único tipo de texto privilegiado (controlado e domesticado), adotando uma única definição de leitor, um único sistema de escrita válido, uma forma de fala fixa.

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

Partindo do pressuposto de que a relação das crianças com a escrita é um aspecto relevante na construção do sucesso e do fracasso da alfabetização, e, mais do que isso, de que o entendimento dessa relação pode apontar para caminhos alternativos e renovadores das práticas pedagógicas, o objetivo deste artigo é captar as

concepções de alunos de Ensino Fundamental (particularmente daqueles provenientes de ambientes menos letrados) sobre a língua escrita. Afinal, como eles compreendem a necessidade de aprender a ler e escrever? Como essa postura (positiva ou negativa, ampla ou reduzida) pode ser fortalecida ou desestabilizada?

### 1. O que pensam os alunos sobre os objetivos da alfabetização

Perseguindo o referido objetivo, perguntamos a 30 alunos do Ensino Fundamental (10 de seis anos, 10 de oito anos e 10 de dez anos, faixas etárias que correspondem, respectivamente, aos agrupamentos das classes de 1º, 3º e 5º anos): “Por que as pessoas aprendem a ler e escrever?”. As crianças, provenientes de diversas escolas municipais na periferia de São Paulo, compõem uma amostra que se justifica pelo interesse em estudar o segmento com maior índice de fracasso escolar. O questionamento foi realizado por escrito em dois diferentes momentos do período letivo (1º e 2º semestre de 2013) para captar possíveis variações de posicionamento, sobretudo porque, entre as duas coletas, foram desenvolvidas algumas atividades de reflexão sobre a língua escrita<sup>3</sup>.

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

Na categoria “**Objetivos escolares**”, foram agrupadas as respostas associadas às metas escolares (estudar e aprender) ou à participação nas atividades propostas (responder as perguntas do professor e fazer lição), conforme ilustra o exemplo:

apreder  
estuda  
apreder letrademão  
leronome do zoutro  
(GABRIEL, 1º ano)<sup>4</sup>

Na categoria “**Objetivos externos à língua**”, os alunos privilegiaram as expectativas de pais e professores ou as metas a longo prazo (deixar a mãe contente, entrar na faculdade e conseguir trabalho), como é o caso do texto abaixo:

Eu acho que as pessoas devem saber ler e screver por que tipo quando ela forem arrumar um serviço e o grente passar uma prova para ver se eles estão adiantados eles não sabem ler nem screver não vai dar para eles arrumar um serviço  
(INGRID, 5º ano)

<sup>3</sup> No contexto da pesquisa (COLELLO, 2015) foram desenvolvidas, a partir de situações-problema, atividades de produção textual com diferentes propósitos, com diferentes suportes (papel e computador) e com diferentes formas de agrupamento (individual, duplas, trios e quartetos) a fim de promover diferentes oportunidades de escrever e de refletir sobre a língua.

<sup>4</sup> A apresentação das produções textuais dos alunos procura ser fiel ao modo como elas foram originalmente escritas (tipo de letra, espaçamento entre palavras, distribuição nas linhas, ortografia e pontuação). Em caso de difícil decodificação, a intenção dos autores será transcrita entre colchetes.

Na categoria “**Objetivos internos à língua**”, as crianças valorizaram a língua escrita como uma aprendizagem válida em si mesma, dadas as possibilidades de ação e de interação que ela oferece: ler livros ou ler jornais e escrever bem. A produção abaixo é um exemplo dessa categoria:

PARA ESCREVER CARTAS  
PARA LER LIVROS  
PARA LER UMA MUSICA  
(BEATRIZ, 3º ano)

Na categoria “**Objetivos vinculados à condição pessoal**”, os alunos justificaram a aprendizagem da língua escrita pela possibilidade de alcançar ou evitar uma dada condição pessoal. O texto que se segue ilustra as duas possibilidades:

PARA APRENDE SEAGEN NA VIDA I NUM CE BURO  
[Para aprender a ser alguém na vida e não ser burro]  
(ROBERTO, 3º ano)

Ainda que não tenham total clareza sobre os significados do aprender a ler e escrever, os alunos desta categoria parecem sugerir que a alfabetização, além de um saber de valor instrumental para a escola ou para o trabalho, garante um “algo a mais”. Trata-se de uma aprendizagem que tem a possibilidade de transformar a condição pessoal do indivíduo e o modo como ele é visto pelos outros. No conjunto das produções, isso aparece de modo mais objetivo (ser inteligente, ser esperto, não ser burro ou motivo de zombaria dos outros), ou de modo mais impreciso (ter um futuro melhor ou conseguir uma boa condição social). Em ambos os casos, as respostas dos alunos parecem mais reproduzir vozes sociais (muitas vezes, clichês populares) do que exprimir uma ideia própria com base na sua experiência e percepção pessoal. Aos 8 anos de idade, o que significa “ser alguém na vida”?

De qualquer forma, tal postura parece particularmente significativa, pois prevê uma conquista de um modo de ser; uma postura compatível com a posição de Soares, para quem são as mudanças nas condições pessoais que permitem diferenciar o analfabeto do efetivamente alfabetizado:

[...] quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição.

*Socialmente e culturalmente*, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural [...] sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se *cognitivamente diferente*: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada [...]

Tornar-se letrado traz, também, consequências *linguísticas*: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e analfabeto [...], evidenciando que o convívio com a língua escrita teve consequência mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário. (SOARES, 1998, p. 36-37, grifos meus)

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

A esse respeito, importa perguntar como o conjunto de fatores se realiza nas respostas de cada um. Pelo viés **quantitativo** (número de categorias evocadas), como os alunos consideram a amplitude de objetivos da alfabetização? Pela análise **qualitativa**, (quais categorias são evocadas), que significados e tendências podem emergir da distribuição das respostas?

## 2. Como os alunos consideram a amplitude dos objetivos de alfabetização

A distribuição do número de categorias mencionadas pelos três grupos de alunos nos dois momentos de coleta é apresentada pela seguinte tabela:

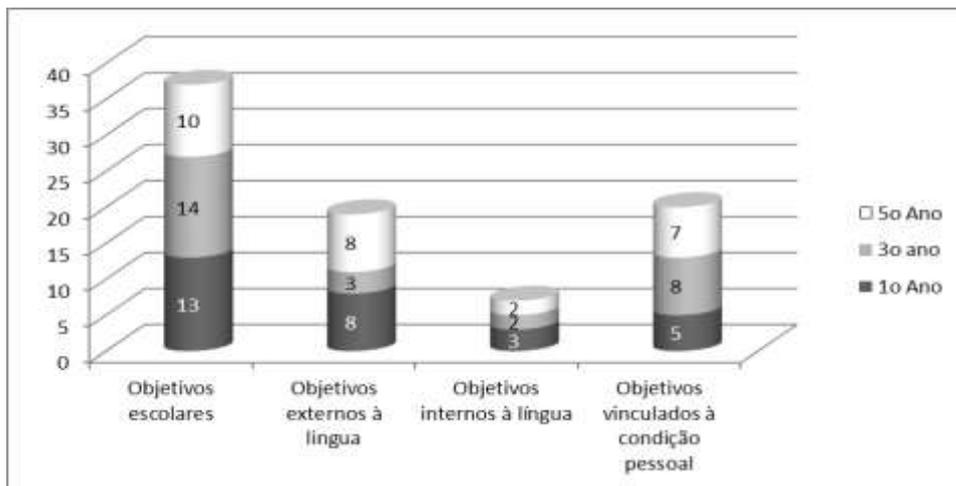
| Turmas             | 1º ano      |             | 3º ano      |             | 5º ano      |             | Total |    |       |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------|----|-------|
|                    | 1º semestre | 2º semestre | 1º semestre | 2º semestre | 1º semestre | 2º semestre | 1º    | 2º | 1º+2º |
| 1 categoria        | 8           | 5           | 7           | 7           | 10          | 4           | 25    | 16 | 41    |
| 2 categorias       | 2           | 4           | 2           | 3           | 0           | 5           | 4     | 12 | 16    |
| 3 categorias       | 0           | 1           | 1           | 0           | 0           | 1           | 1     | 2  | 3     |
| 4 categorias       | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0     | 0  | 0     |
| Total de respostas | 20          |             | 20          |             | 20          |             | 30    | 30 | 60    |

Os dados mostram que mais de dois terços das produções (41 em 60) concentrou-se em um único tipo de objetivo para justificar a aprendizagem da língua escrita. Cerca de metade dos alunos (16) considerou duas, e apenas três alunos chegaram a mencionar 3 categorias. Nenhum aluno foi capaz de evocar as quatro alternativas. Trata-se de um cenário preocupante porque evidencia que a maioria dos alunos não consegue apreender a amplitude das metas de alfabetização e, conseqüentemente, o valor dessa aprendizagem em diferentes perspectivas.

É curioso perceber que, na comparação entre as três turmas, a somatória das categorias nos dois semestres parece estável (13, 14 e 14 casos, respectivamente, nos 1º, 3º e 5º anos, em produções com um só tipo de resposta; 6, 5 e 5 para produções com duas categorias e 1, 1, e 1 para três categorias), o que indica que a amplitude dos objetivos de alfabetização independe da idade ou do ano escolar.

## 3. Como os alunos consideram o significado da alfabetização

No conjunto dos 60 trabalhos, a distribuição de respostas por categoria de objetivos da alfabetização pode ser ilustrada pelo seguinte gráfico:



Os dados apontam, nos três grupos estudados, para uma significativa polaridade entre os “objetivos escolares” (a categoria mais frequente) e os “objetivos internos à língua” (evocação menos frequente): para cada 2 ou 3 referências aos “objetivos internos da língua” (7 evocações no total), temos de 10 a 14 referências aos “objetivos escolares” (37 evocações).

A predominância dos “objetivos escolares” poderia ser explicada como reflexo de expectativas sociais, familiares e escolares, que têm como prioridade a meta de alfabetizar nos anos iniciais do ensino fundamental: um pré-requisito para a continuidade dos estudos e uma cobrança nas avaliações do desempenho escolar.

Embora o papel da língua escrita na vida estudantil seja legítimo, é preciso lembrar que “A escrita é importante na escola pelo fato de que é importante fora da escola, e não o contrário” (FERREIRO, 2001, p. 33). O desequilíbrio entre a categoria dos “objetivos escolares” e as demais - particularmente, em relação aos “objetivos internos da língua” - sinaliza a considerável submissão do aluno às exigências e aos discursos típicos da escola, com provável prejuízo de outros objetivos igualmente legítimos, que poderiam sustentar uma postura mais autônoma do alfabetizando. Em outras palavras, o aprender, nesse caso, justifica-se mais pela expectativa do outro do que pelo próprio desejo ou necessidade pessoal; justifica-se mais em função das exigências escolares do que propriamente pela valorização da língua escrita em si. A dificuldade da maior parte dos alunos em perceber a língua como um recurso imprescindível para a comunicação social, a leitura por prazer e as possibilidades de interpretar, de criar, de compor e de se manifestar reflete (e ao mesmo tempo justifica) uma certa distância do sujeito com relação à língua enquanto objeto de conhecimento, o que, certamente, explica muitas dificuldades na alfabetização.

Entre os dois extremos, os “objetivos externos à língua” (19 evocações) e os “objetivos vinculados à condição pessoal” (20 evocações) parecem equilibrar-se, marcando também um paralelismo entre os ganhos da alfabetização, ora na esfera social (escrever no trabalho, ler para os amigos), ora no âmbito pessoal (ser esperto, não ser burro). De fato, entre os 30 alunos estudados, apenas 3 (1 do 1º ano e 2 do 5º ano) vislumbraram a concomitância dessas duas possibilidades. O texto de Eduardo, do 5º ano, é exemplo disso:

PARA TEUN FUTURO MELHO TRABALHA  
DÍRÉITÍN

## HO E CER UM OMEN DIDEITO TRABALHADO.

[Para ter um futuro melhor e trabalhar direitinho (“objetivo externo à língua”) e ser um homem direito e trabalhador. (“objetivo vinculado à condição pessoal.”).]

Ao contrário da rara simultaneidade de ganhos sociais e pessoais, aparece uma ideia bastante frequente no conjunto das respostas: a escrita como meta a longo prazo atrelada ao princípio de separação entre o momento de aprender e o momento de usar ou usufruir dessa aprendizagem. Essa concepção, comum em todas as categorias, marca o relativo consenso dos alunos sobre benefícios da alfabetização como meta futura, conforme demonstram os exemplos:

- “Objetivo escolar”: “QUANDO QUERSE FAZER CURÇO [Quando crescer, fazer curso. - LARISSA, 1º ano].
- “Objetivo externo à língua”: PACOQ EU SE DUFINHO ABELE [Para quando crescer, o filho aprender a ler.” - GILBERTO, 3º ano].
- “Objetivo interno à língua”: PRA LE QUNDO CRESE PARA ESQUEVE SÉRTO [Para ler quando crescer. Para escrever certo – GIOVANE, 1º ano].
- “Objetivo vinculado à condição pessoal”: POR QUR NÃO ISTUDA ELA IA FICA PURA E MELOR ISTUDA.” [Por que se não estuda, ela ia ficar burra; é melhor estudar - MARCOS, 5º ano].

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

Essa concepção, provavelmente assimilada a partir de vozes externas (falas do senso comum ou da própria escola), contraria o referencial teórico sobre a alfabetização. Em primeiro lugar, porque afronta os postulados da linguística em defesa da legitimidade das muitas linguagens, ao mesmo tempo em que se opõe a um modelo linguístico unificado, a norma culta sustentada pelos princípios da correção (BAGNO 2003; GERALDI, 1984; GNERRE, 1981). Em segundo lugar, porque fere os aportes construtivistas (FERREIRO 2007; FERREIRO, TEBEROSKY, 1986) e socioculturais (LURIA, 1988; VYGOSTKI, 2000;) sobre a possibilidade de ser um usuário da língua mesmo antes de escrever convencionalmente (COLELLO, 2013).

#### **4. A possibilidade de fortalecer ou desestabilizar posturas**

A comparação entre as respostas do 1º e 2º semestres indica que as concepções infantis podem ser modificadas ou ampliadas quando os alunos têm oportunidades diferenciadas de escrever e refletir sobre o papel da língua. De fato, conforme os dados apresentados (tabela do item 2), evocações mais abrangentes sobre os objetivos da alfabetização podem ser comprovadas pelos números: o índice de 25 produções

com uma só categoria no 1º semestre foi reduzido para 16 no 2º semestre, e os textos com duas ou três categorias subiram, respectivamente, de 5 para 14 casos. Além disso, do ponto de vista dos significados atribuído à aprendizagem da escrita, é possível afirmar que a conjugação de duas ou mais categorias (feita principalmente no 2º semestre) acaba por fortalecer a compreensão sobre a conquista da língua escrita. Os trabalhos de Daniel ilustram essa possibilidade:

POR QUE A GENTE TEM QUE LER ALGUMA COISA  
NA ESCOLA.

(DANIEL, 5º ano, 1º semestre)

POR QUE SE NÃO APRENDEM A LER E A ESCREVER  
NÃO CONSEQUE TRABALHAR E NÃO VAI SABER  
NADA E TEM QUE IR PARA ESCOLA PARA  
APRENDE.

(DANIEL, 5º ano, 2º semestre)

Daniel, em seu primeiro texto, evocou apenas o “objetivo escolar” (aprender alguma coisa na escola) para explicar a razão de alfabetizar. No segundo trabalho, além do “objetivo escolar” (ir para a escola para aprender), ele considerou também outras duas categorias: o “objetivo externo” (conseguir trabalhar) e a “condição pessoal” (não ficar sem saber nada). Escrito em um tom argumentativo que pretende justificar a postura assumida, o texto do garoto articula as ideias, comprovando a possibilidade de transformar discursos sociais em convicções próprias.

## 5. Conclusões

Compreender as concepções ou representações infantis sobre o mundo é compreender como as crianças lidam com a realidade e como enfrentam os desafios de seu dia a dia. Seguindo essa linha de raciocínio, a compreensão acerca da relação do sujeito com os objetos de conhecimento não apenas permite vislumbrar os caminhos de aprendizagem, como também as alternativas para a superação de supostas dificuldades. Nas palavras de Smolka, as questões que se colocam são:

ao conhecer e observar os meios/modos das crianças se relacionarem com a escrita no contexto da sociedade letrada, *o que fazer em sala de aula?* E como esse “fazer” pedagógico [...] poderia transformar os modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças, os modos de elas se constituírem leitoras/escritoras, ampliando e mobilizando seus modos de participação na cultura, na história (SMOLKA, 2017, p. 25 – Grifos originais)

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

a esfera sociocultural, garantam sentido ao conteúdo escolar; fomentar desejos e curiosidades; mobilizar o aluno pela via de reflexões; interagir com os outros e tocar conhecimentos; abrir espaço para que ele possa testar hipóteses e ampliar os horizontes e, enfim, experiências que possam dialogar com suas concepções, fortalecendo sempre a relação do sujeito com o conhecimento e com os objetos de aprendizagem.

Nessa direção, o estudo exploratório sobre a relação entre os alunos da periferia de São Paulo e o conhecimento língua escrita permite destacar alguns fatores condicionantes da alfabetização (ou dos mecanismos do não-aprender):

- As crianças, mesmo provenientes de ambientes pouco letrados, são, potencialmente, capazes de vislumbrar muitas razões para a aprendizagem da leitura e escrita; razões pertinentes e compatíveis com o papel da língua na nossa sociedade. No entanto, nem sempre as razões evocadas configuram-se como um sólido posicionamento pessoal, aparecendo, em geral, como reproduções de vozes sociais.
- Como reproduções de vozes ou clichês sociais, muitas concepções sobre a aprendizagem da escrita aparecem de modo vago e difuso (tais como “ter um futuro melhor” e “ser alguém na vida”), o que comprova um grau de consciência ainda nebuloso.
- As tentativas para explicar os objetivos da alfabetização são, na sua maioria, reducionistas, considerando apenas uma categoria no leque de possibilidades do grupo, evidenciando posturas restritas que fragilizam o desejo da aprender.
- Mesmo quando consideram várias categorias, a visão dos alunos pode ser fragmentada já que muitos não chegam a relacionar os diferentes aspectos: as respostas pontuais ou feitas pela mera sucessão de critérios superam os textos argumentativos.
- A estabilidade da distribuição de categorias do 1º ao 5º ano sugere que a progressão de aprendizagem da língua escrita não necessariamente garante a compreensão mais ampla sobre o seu papel.
- As razões para a aprendizagem da escrita costumam se concentrar nos critérios estritamente escolares, sugerindo uma submissão do sujeito às cobranças e expectativas institucionais. Nesses casos, a escrita ensinada na escola justifica-se na e pela própria vida escolar.
- A razão menos evocada para a aprendizagem da língua escrita é a língua em si, ou seja, a magia da linguagem que se traduz pelas múltiplas possibilidades do ler e escrever e pela consciência das inúmeras práticas que lhe dão sentido. A alfabetização fica, assim, à sombra de objetivos externos e indiretos.

- A aprendizagem da escrita é, geralmente, entendida como a competência de escrever corretamente, isto é, de acordo com os princípios da gramática normativa. Dessa forma, o ideal da norma culta, que tanto favorece mecanismo de discriminação, acaba por afastar muitos alunos da concepção da escrita como canal de comunicação, expressão e como um direito de todos.
- Para grande parte dos alunos, as metas da alfabetização tendem a serem vistas como uma conquista a longo prazo, e por isso, não raro, são acompanhadas da expressão “para quando crescer”.
- Como consequência da concepção que foca os ganhos da alfabetização em um futuro distante, os alunos incorporam um princípio bastante arraigado na cultura escolar e no imaginário popular: a segregação entre o aprender e o usar/usufruir. Em função disso, nem sempre eles se sentem autorizados a assumir a posição de autoria.

Esses fatores, com diferentes níveis de intensidade e graus de combinação, permitem-nos compreender a relação negativa de muitas crianças com a escrita. Por isso, não é uma surpresa colher depoimentos como “eu não sei escrever”, “Português é difícil” e “eu não gosto de ler”. Tampouco é surpreendente constatar altos índices de dificuldade entre os alunos, fracasso escolar e analfabetismo no país. Como afirma Ferreira (2002, p. 27),

Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiadora) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de habilidades básicas. Em geral, as primeiras se tornam leitores; as outras têm um destino incerto.

A esse respeito, o mesmo estudo que, pela compreensão das concepções infantis, explica o triste destino - frequente e quase previsível - das classes populares, permite observar perspectivas de superação dadas pela ampliação ou pela mudança das posturas. Perspectivas forjadas em oportunidades de ação, diálogo e reflexão: vivenciar a língua com diferentes propósitos, com diferentes interlocutores e agrupamentos de produção, com diferentes níveis de desafio em diferentes gêneros e suportes; de vivenciar a língua tal como ela se apresenta na nossa sociedade.

## Referências

BAGNO, B. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Loyola, 2003.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. *Relação com o saber: formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLELLO, S. M. G. *A escola e a produção textual – Práticas interativas e tecnológicas*. São Paulo: Summus, 2017.

\_\_\_\_\_. *A escola e as condições de produção textual: conteúdos, formas e relações*. Tese de livre-docência apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita*. In: *Videtur* 29. Porto: Mandruvá, 2004. Disponível em <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em 12/fev/2018.

\_\_\_\_\_. “Quando se inicia o processo de alfabetização?” In: *International Studies on Law and Education* 15, São Paulo: Mandruvá, 2013. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle15/31-46Silvia.pdf> . Acesso em 12/fev/2018.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2007.

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

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

FERREIRO, E.;TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GALLART, M. S. “Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador” In: *TEBEROSKY et. al. Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 41-54.

GERALDI, W. (org.) *O texto na sala de aula – Leitura e produção*. Cascavel/PR: Assoeste, 1984.

GIORDAN, A.; DE VECCHI, G. *As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes: 1981.

KLEIMAN, A. “Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica”. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, v. 27, n. 2, jul./dez., 2001, p. 267-281.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1995.

LURIA, A. R. “O desenvolvimento da escrita na criança” In: VIGOSTSKII, LURIA, LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: EDUSP, 1988, p. 143-189.

MOWAT, J. M. *Marie Clay’s Reading Recovery: a critical review*. Thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies. Faculty of Education. Of Manitoba. March, 1999. Disponível em: [www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape8/PQDD\\_0006/MQ41749.pdf](http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape8/PQDD_0006/MQ41749.pdf). Acesso em 3/fev/2018.

PURCELL-GATES, V. “A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa” In: TEBEROSKY, A. *et. al. Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 29-40.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2008.

\_\_\_\_\_. “Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino” In: GOULART, M. C.; GONTIJO, C. M.; FERREIRA, N. S (orgs.) *A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, M. *Letramento – Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKI, L. *Obras Escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2000.

Recebido para publicação em 13-02-18; aceito em 11-03-18