

APRENDIZAGENS LEITORAS & LEITURAS ALFABETIZADORAS

LEARNING READERS & READING LITERACY

Edwiges Zaccur

Universidade Federal Fluminense (UFF)
edwigeszaccur@gmail.com

Vamos compreender a vida, não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia também. Vamos tomar nas mãos nossa alienação e perguntar: “Por quê?”, “Isso tem que ser desse modo?”
(Paulo Freire)

Resumo

O texto abre uma discussão, a partir de diversos teóricos, com o objetivo de acompanhar um movimento em que aprendizagem e desenvolvimento se realimentam íntima e recursivamente. Para isso, parte do princípio de que se vivem aprendizagens leitoras e leituras alfabetizadoras em permanente movimento. Chama **aprendizagens leitoras** aquelas acionadas a partir do nascimento (ou mesmo antes, no habitat uterino), permitindo ao recém-nascido banhar-se na palavra do outro, interagir, vivenciar trocas, enfim, inserir-se crescentemente no universo cultural. Chama **leituras alfabetizadoras** aquelas que, desde logo, anunciam “o compele entrar” na cultura escrita, mas prolonga e se implica na linguagem oral, anteriormente, aprendida.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagens leitoras. Leituras alfabetizadoras.

Abstract

The text opens discussion, from different theoreticians, aiming to follow a movement in which learning and development re-feed themselves closely and recursively. For this, it is assumed that reader learnings and literacy readings live in permanent movement. It is called reader learnings, those activated from birth (or even before the uterine habitat), allowing the newborn bathe in the word of another, interact, experience exchanges, in short, be inserted increasingly in the cultural universe. It is called literacy teachers reading those that, since then, announce “the compel enter” in the written culture, but extends and is involved in oral language previously learned.

Keywords: Literacy. Reader Learnings. Literacy Readings.

Há pouco mais de vinte anos, os computadores anunciavam ao serem ligados: lendo o disco... Hoje nossos laptops dispõem de um ícone, um pequeno disco em movimento, indicando que está sendo processada uma leitura dos arquivos registrados. E não apenas isso, aquela tecnologia da 2ª metade do século XX, com suas unidades armazenadoras e leitoras, foi rapidamente superada à medida que a conectividade imprimiu às tecnologias da informação e da comunicação um ritmo cada vez mais vertiginoso. Quem nasceu no final do ano de 1994 já encontrou em 1995, além de um Ano Novo, um novo mundo. A internet comercial, em duas décadas, mudou a vida de todos nós, cobrando novas aprendizagens leitoras e outras leituras alfabetizadoras.

Porém, por mais evoluídas que sejam as máquinas, ainda não conseguem realizar todas as múltiplas competências próprias do cérebro humano que, sendo programado para aprender, se mantém um modelo inigualável. Para tanto, a nossa espécie só precisa nascer, viver e interagir. Simplicidade e complexidade ao mesmo tempo. Ler informações e criar-se aprendendo e desenvolvendo. Recriar-se com o outro, crescer aprendendo. Crescer interagindo em permanente movimento aprendente que, por sua vez, conecta-se ao movimento do mundo.

A mudança e o movimento enfatizados por Heráclito¹ ficaram por longos séculos relegados às margens do conhecimento científico. Mas, na virada do século XIX para o século XX, Henri Bergson contrapôs ao positivismo então hegemônico nas ciências um método intuitivo, criando o conceito de duração e afirmando, inclusive, que “analisar consiste em exprimir alguma coisa em função do que ela não é” (Bergson, 1970, p. 22). O filósofo da duração a entendia como “uma sucessão de estados em que cada um anuncia o que o segue e contém o que o precedeu”. Torna-se, assim, impossível a quem os estuda, ou concretamente os experimenta, dizer onde cada um deles começa ou onde o outro termina. “Na realidade, nenhum deles acaba ou começa, mas todos se prolongam uns nos outros” (Bergson, 1974, p. 22). Palavras que indiretamente dialogam com a tese de Paulo Freire: a leitura de mundo precede a leitura da palavra e se alonga na leitura da palavra mundo.

Colocando-me à escuta de ambos, abro uma discussão que não se propõe a focar o que vem antes ou depois. Busco antes acompanhar um movimento em que aprendizagem e desenvolvimento se realimentam íntima e recursivamente. Desde logo, vivem-se aprendizagens leitoras e leituras alfabetizadoras em permanente movimento. Chamo **aprendizagens leitoras** aquelas acionadas a partir do nascimento (ou mesmo antes, no habitat uterino), permitindo ao recém-nascido banhar-se na palavra do outro, interagir, vivenciar trocas, enfim,

¹ Heráclito se inclui entre os filósofos pré-socráticos. Nascido em Éfeso, viveu presumivelmente entre 535 e 475 a. C. e deixou muitos fragmentos, endossando o princípio do movimento.

inserir-se crescentemente no universo cultural. Chamo **leituras alfabetizadoras** aquelas que, desde logo, anunciam “o compele entrar” na cultura escrita, mas prolonga e se implica na linguagem oral, anteriormente, aprendida.

As primeiras aprendizagens leitoras (re)começam quando o recém-nascido experimenta interações, percebendo vozes, imagens, luzes, sensações táteis, sons, cheiros, capturados através dos sentidos e enredados a sensações de fome e sono, de prazer e dor registradas pelo cérebro, endereçadas e respondidas através do acolhimento de outro. Cyrulnik batizou de “figure d’attachement”² a mãe e ou, no impedimento desta, qualquer outra pessoa que responda aos apelos de um bebê, dando-lhe atenção e segurança: tomando-o a seus cuidados.

Nascido sob o signo de laços e enlaces, a apropriação da linguagem começa a se processar através de redes em que as emoções expressas pelo riso, pelo choro e pelo corpo se fazem apelos endereçados a outro, cuja presença se faz necessária à vida. Mais do que uma conexão entre um emissor e um receptor, está em jogo uma ambiência dialógica e afetiva, necessária para que a interação entre adulto e bebê crie dispositivos necessários à comunicação, de tal modo que a linguagem verbal da mãe (da avó ou de outra pessoa que cuide da criança) e a pré-verbal do bebê se façam mutuamente compreendentes em favor da vida, que é dialógica por natureza.

No entanto, diversamente de muitos mamíferos capazes de andar poucas horas depois do nascimento, o estado de dependência do filhote humano fica evidente. Tal incompletude, que é uma característica da nossa espécie, traz consigo também uma enorme capacidade de aprendizagem e uma grande plasticidade cerebral e comportamental, inclusive na idade adulta.

Esse desenvolvimento peculiar de algumas espécies, inclusive a humana, é estudado por determinadas correntes de biólogos como um fenômeno de neotenia, entendido sob o signo de um equipamento genético que atrasa ou mantém imaturo por mais tempo o desenvolvimento de algumas espécies, inclusive a humana.

No entanto, prefiro acompanhar Varela e Maturana, criadores do termo *autopoiese*³, para designar o processo de autocriação da vida. Na minha leitura, o conceito de *autopoiese* se ajusta muito particularmente à autocriação do cérebro humano e se abre ao signo das possibilidades. É que o cérebro de um recém-nascido cria-se exponencialmente, lendo o seu entorno, enquanto, ininterruptamente, são criadas sinapses entre seus neurônios, a partir do que os sentidos lhe permitem apreender nas interações cotidianas. Pesquisas recentes

² Esse conceito tem sido traduzido como figura de vinculação e também figura de apego, como prefere Regina Leite Garcia (CYRULNIK, Boris. 1989).

³ Varela e Maturana (1995), biólogos chilenos que realizaram juntos a pesquisa que resultou na construção do termo *autopoiese*.

vêm descobrindo que suas células neuronais são ativadas pela voz materna mais do que por outras vozes e sons. Ou seja, desde logo a voz da mãe, ou de alguém que a ele se dedique, ativa o lado esquerdo do cérebro, responsável pela aprendizagem da linguagem.

A interação tem, assim, um papel fundamental na aprendizagem, pondo em movimento a rede de neurônios. À proporção que o recém-nascido faz descobertas e leituras, mais sinapses se criam entre as células neuronais, antes pouco conectadas, reforçando determinadas conexões e enfraquecendo outras. Ou seja, novas aprendizagens criam novas conexões que, por sua vez, se abrem a novas aprendizagens, que se alimentam mutuamente, criando novas redes neuronais, num processo contínuo.

Desde logo, nas interações cotidianas, está em jogo uma proto linguagem indiciária dos bebês que as mães se esmeram em compreender. Uma algaravia de balbucios, choros e movimentos de braços e pernas, indícios de alegria e dor, uma vez compreendidos e traduzidos, transformam-se em signos. O círculo familiar, em condições desejáveis, busca se organizar de modo a estimular a fala do bebê, ensinando, por repetição, uma pequena relação de palavras. Mas essa repetição, que se dá de fora para dentro, pode obscurecer o processamento interno da linguagem. Como nenhum traço de informação é desperdiçado, de repente, o bebê passa a falar palavras inesperadas, não ensinadas, mas apreendidas. Dentre muitos exemplos, vou retomar três que, aparentemente, podem ser lidos apenas como imitação restrita de sons capturados no entorno, embora possam significar mais.

Na 1ª situação selecionada, um bebê repentinamente começou a falar ‘havia’. Seria um mero balbucio? A família não reconhecia aquela palavra repetida frequentemente, até que uma vizinha evangélica ouviu a expressão e a traduziu: “Ele está falando Aleluia, canto de louvor repetido em coro, em nossa Igreja aqui ao lado”. Essa imitação canhestra da palavra /auia/ por aleluia indicia que o bebê capturou seletivamente os fonemas vocálicos, de realização efetivamente mais simples. São os chamados sons musicais que se fazem presentes, também, nos exercícios de vocalize em que se treinam tons, altura e afinação para apreensão da melodia, antes que se insiram as palavras na pauta musical.

Talvez esteja aí uma raiz remota de práticas alfabetizadoras que ensinam repetitivamente a partir da representação gráfica dos fonemas vocálicos, gerando vários equívocos: (i) a criança deixa de exercer um protagonismo peculiar ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, que lhe permitiu aprender a falar a partir das interações cotidianas; (ii) é ignorado, senão descartado, todo o processo de apropriação da linguagem verbal, em favor de um começar de novo, um retorno aos sons tatibitates, em que a escrita lhes é *imposta de fora, vinda das mãos de professores* (Vygotski; 1989, p. 119); (iii) a professora é ensinada mais a transmitir do que compreender indícios e sinais do seu modo de aprender,

de seu gosto por ouvir as histórias preferidas, de seu desejo de representar alguma palavra que lhe seja mais significativa, de sua curiosidade sobre tudo o que se passa a seu redor. Esse descompasso entre língua e linguagem, não raro, é percebido intuitivamente como um estranhamento expresso pela própria criança: “Mãe, a minha professora é meio maluca. Ela fica falando umas coisas que ninguém entende e mandando a gente escrever: /babebibobu/”.

Um segundo exemplo destaca também a questão do estranhamento, agora dos familiares, diante da realização de uma palavra aparentemente incompreensível. No caso, um bebê morador de uma comunidade, de repente começou a falar uma palavra estranha: /capã/, frequentemente com alguma irritação que terminava em choro. Certo dia, a avó entrou em casa trazendo o pão, cortou o bico e o entregou ao bebê para mordiscar. Ao longe, se ouvia o alto-falante do carro de pão percorrendo a comunidade e anunciando: “carro de pão, pão fresquinho na sua porta, carro de pão”. De repente, fez-se a luz. O /capã/, às vezes pronunciado como /cadpã/, era a realização possível de /carro de pão/, cujo anúncio ecoava nas vielas da comunidade. O bebê queria o bico do pão e a maneira que encontrava para pedir era falar /capã/, coincidentemente ou não com a passagem do referido carro. A aprendizagem dessa palavra recheada de sentido para o bebê trazia a marca, senão da necessidade, do desejo de mordiscar algo para aplacar o incômodo provocado pela erupção dos primeiros dentinhos.

Uma terceira situação me foi trazida pela mãe, preocupada em acelerar a aprendizagem e o desenvolvimento de sua filha. A filha já entendia tudo, tanto assim que era capaz de cumprir ordens do tipo: “Filha, papai chegou tão cansado! Vai pegar o chinelo dele debaixo da cama”. Mas a menina ainda falava pouco. Quando queria alguma coisa, fosse água, biscoito ou fruta, tomava o adulto pela mão, apontava na direção do que desejava e dizia apenas “cequé”. Conversando com a mãe de primeira viagem, pude constatar que, buscando atender à filhota, ela, a exemplo de tantas outras mães, endereçava-lhe uma pergunta iniciada por “(Vo)cê quer”, seguida dos mais variados complementos (banana, maçã, biscoito, leitinho, etc.). Foi o que bastou para que a menina desse um sentido afirmativo a essa expressão que passou a usar como coringa, acompanhada do gesto de apontar o dedo⁴ orientado para o que desejasse...

Essas são algumas das inumeráveis situações singulares aprendidas no processo de apropriação da linguagem oral. Cada família terá algo a contar do tipo “Criança diz cada uma”⁵, revelando indícios de como as crianças tanto usam como (re)criam recursos linguísticos para estabelecer uma comunicação orientada por seus interesses e desejos.

⁴ A relação entre o gesto de apontar o dedo e o nascimento do sentido da linguagem foi acompanhada através de um experimento realizado por Cyrulnik (1991).

⁵ Pedro Bloch escrevia uma página na revista *Manchete* exatamente com esse título, posteriormente reunidas e publicadas em livro da Ediouro, de 1983.

E quanto à linguagem escrita? No contexto do século XXI, leituras alfabetizadoras ainda mais precoces e amplamente presentes. A construção do sentido de representação se anuncia inicialmente através do gesto e em seguida através da leitura icônica tão presente na vida atual, atravessada pelos dispositivos eletrônicos, com os quais as crianças convivem precocemente. Trata-se de uma alfabetização que, à falta de nome melhor, chamarei icônica, presente na cena que passo a relatar.

Um bebê de cinco meses incompletos, com a minha permissão, passou a frequentar a sala de aula. Como também tinha vivido a difícil tarefa de conciliar papéis de estudante e mãe, atendi ao pedido da minha aluna. O bebê, quando acordado, ficava mais no colo do que no carrinho, brincando com o smartphone da mãe. Um dia, em que estava muito agitado, estranhei: “Ele é sempre tão quietinho, o que está acontecendo?” Ouvi em resposta: “Ele está assim, porque não conseguiu encontrar o chocalho preferido no aplicativo. É que eu tirei o som para não atrapalhar a aula”. Imediatamente liberei o som do chocalho virtual, curiosa para saber se o bebê encontraria o que buscava. Para espanto meu e da turma, em alguns momentos, ele demonstrou que era capaz de encontrar o que procurava. Repetiu várias vezes a operação, sorrindo como compreendendo que todos olhavam admirados para ele. O pequeno leitor de ícones evidenciava o seu protagonismo no processo de aprendizagem que puxa o desenvolvimento, como sinalizou Vygotsky.

Outra situação, em diálogo com a anterior, me foi relatada por Rosa que, aos quarenta e cinco anos, vive com a neta de sete anos incompletos uma alfabetização mediada pelo dispositivo tecnológico. Não se trata da avó ajudando a neta, mas justamente o contrário. É a criança quem exerce o protagonismo que alimenta seu interesse e curiosidade, levando-a a fazer descobertas, em que as funções sociais da escrita ganham um duplo sentido para ambas, como transparece no seguinte relato:

A gente nem podia estudar. Eu saí da escola com uns 12 anos para trabalhar de babá, pra não passar fome, que lá em casa a gente tinha muita precisão. Aprendi pouca coisa. Agora a minha netinha tá me ensinando a passar mensagem. Ela fala: “tá errado, tá faltando letra, não é assim, é assim”, e vai me corrigindo que nem uma professora. A senhora tinha de ver...

Essa mesma avó quis levar para suas netas uma das sacolas de livros que seriam doados para uma creche. Comentou de sua alegria ao ver “as netas de livrinho na mão”, desfrutando do que estava fora de seu horizonte na infância. A exemplo de tantas outras pessoas de classes populares, ela percebe que o estudo lhe fez falta e que os livros funcionam como abre-te sésamo para esse mundo ao qual não teve acesso. Compreende também que livros e smartphones combinam muito bem na vida de suas netinhas de 7 e 5 anos, dentro de uma alfabetização leitora, marcada pela pluralidade.

Defendo, com Umberto Eco, que as novas tecnologias não vão substituir os livros, assim como o rádio não matou os jornais, nem a televisão substituiu o rádio ou o cinema. Todas essas formas de comunicação dialogam nas interações cotidianas e a criança percebe como, quando e para que se valer delas.

É o que se infere das leituras alfabetizadoras vividas por Antonio, uma criança apenas de dois anos. Inicialmente, o pequeno solicita que sua babá lhe conte repetidas vezes a mesma história de seu livro preferido. É o conhecido “Conta outra vez” que mães, babás e professoras (não) se cansam de ouvir⁶. Eis que toca o iPhone, a mãe atende, o menino percebe com quem ela conversa e insiste em falar com a avó. Com o iPhone na mão e o livro de estimação no colo, o pequeno começa a “ler” a história, pronunciando aleatoriamente sílabas, mas lhes conferindo a entoação de quem conta a história. Em resposta, mesmo sem entendê-lo, a avó o elogia carinhosamente, mas, voltando a falar com a mãe da criança, dirigiu-lhe a seguinte pergunta: “Você consegue entender o que o Antonio fala?” Ao que a mãe responde: “Ele estava te contando sua história preferida, sentado na cama, com seu livrinho no colo, virando as páginas e tudo”. Antonio, como tantas outras crianças de classe média e alta, dispõe da contribuição do seu entorno para aprender a falar, à medida que lê e processa as experiências vividas: a babá que conta a história, a mãe que compreende a linguagem possível do filho, a avó que se encanta com o que o neto já fala a seu modo.

Na situação em destaque, há vários aspectos discursivos já aprendidos pelo pequeno: (i) ele deseja que lhe contem a história preferida repetidas vezes, talvez intuindo que essa repetição, ditada pelo seu desejo, funcione como protocolo para a aprendizagem da linguagem verbal; (ii) ele reconhece que a função comunicativa do iPhone lhe permite recontar, a seu modo, a história que deseja compartilhar com a avó; (iii) ele percebe aplauso na atenção com que a avó o escuta e estimula; (iv) ele sabe manusear o livro, virando suas páginas como quem segue o fio da narrativa, imitando o que fazem a babá e a mãe. O menino Antonio vai continuar seu processo de apropriação da linguagem verbal, interagindo, imitando e aprendendo, estimulado pelo círculo familiar.

Vygotsky já sinalizava a importância da imitação, concebida em sentido amplo, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, não apenas na aprendizagem da fala. Os olhos curiosos da criança acompanham as ações dos adultos, como uma câmera de vídeo capaz de filmar, inclusive em close, as pessoas com quem interage. Cyrulnik afirma que recém-nascidos já prestam atenção na boca dos adultos que lhe dirigem a palavra, e tentam copiar-lhe o movimento. Não por acaso, Henri Bergson sinalizou que o cérebro é cinematográfico. De alguma maneira, fotografa e armazena registros na mente,

⁶ A esse respeito escrevi o artigo “Conta outra vez: a construção da competência narrativa” (ZACCUR, 2001).

possibilitando, para além da mera imitação, recriações e novas aprendizagens. No sentido amplo, que difere do sentido restrito da cópia mecânica, a imitação é uma atividade intelectual, aberta à recriação, inserida em determinado contexto.

Como contraponto às leituras alfabetizadoras vividas pelo menino Antonio, vale lembrar o romance *Vidas secas*, em que Graciliano com maestria tece vida e literatura. No círculo familiar de Fabiano e Sinha Vitória, o menino grande e o menino pequeno envolvem-se com a natureza e com os animais, como a cachorrinha Baleia. Dessas experiências derivam suas aprendizagens leitoras, mas contam pouco com quem disponha de tempo para conversar com eles. Problemas maiores e urgentes disputam a atenção dos adultos, posta no céu em busca de sinal de chuva, ou na busca de recursos para saciar a fome e a sede dos viventes. A fala econômica e o jeito aparentemente rude dos pais ocultam preocupações e cuidados possíveis. A exemplo dos pais, seus filhos fazem leituras alfabetizadoras, a partir de indícios e sinais, colhidos no livro da sobrevivência.

Não raro, crianças de classes populares vivem um contexto similar ao da família de Fabiano. Muitas só vão encontrar nas creches quem as estimule com livrinhos e contação de histórias, jogos e brinquedos. Ao viverem tais práticas, em pouco tempo, no dizer das professoras, elas destravam a língua, sem que haja ensino formal. Ao contrário, no que diz respeito ao ensino formal da escrita, prevalece, como denunciou Vygotsky, o treinamento artificial, o desenho das letras, mecanizando tanto a leitura do bê-á-bá que se termina *por obscurecer a linguagem escrita como tal* (Vygotsky; 1989, p. 119). O que era para ser uma linguagem viva e significativa se solidifica como lavas de um vulcão extinto⁷.

Paralelamente, também costuma ser invisibilizado o processo vivido pela criança na apropriação da escrita. O gesto espontâneo, essa “escrita no ar” que contém um germen da representação geralmente, não é levado em conta. Tampouco os desenhos da criança, *gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis*, são considerados, como sinaliza Vygotsky, como uma primeira representação de significado (Vygotsky, 1998, p. 146). Desenhando, uma criança pode narrar, criar e comunicar; logo, se apropriar de uma linguagem que expressa sentidos.

No entanto, a maioria das escolas de educação infantil ainda ensina crianças a pintar desenhos e a repetir o nome de cada letra do alfabeto, atualmente designado como alfabetário. As mães, inclusive, cobram o ensino precoce das letras, pensando que por este caminho sua criança se colocará na dianteira das demais. Até uma aluna do curso de pedagogia me trouxe essa preocupação materna: “Professora, escolhi para minha filha uma escola muito recomendada,

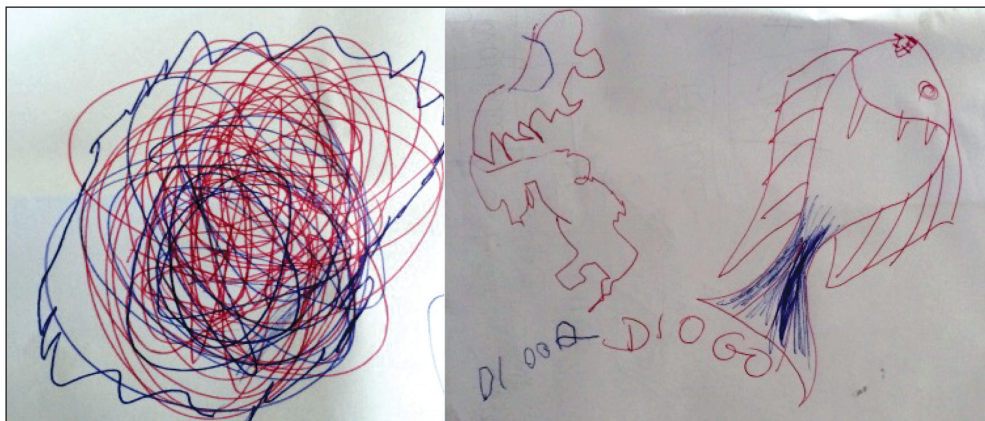
⁷ Essa metáfora do vulcão extinto foi usada por Bakhtin para contrapor ao estudo gramatical, como esqueleto da língua, a linguagem em uso, a linguagem viva das interações (BAKHTIN, 1990).

mas estou ficando preocupada. As amiguinhas dela, que estudam em outra escola, já sabem o alfabeto inteirinho e minha filha está ficando para trás”. Essa escola, possivelmente, faz outra opção metodológica, priorizando práticas alfabetizadoras que alargam a leitura de mundo das crianças.

Definitivamente é quase uma condenação a trabalho forçado obrigar crianças curiosas da novidade do mundo a copiar e desenhar letras, quando poderiam conviver estreitamente com a literatura infantil, visitar museus, comparar obras de arte, ouvir diferentes estilos musicais, debater filmes, ler e criar histórias sem e com legenda. E não apenas isso: as práticas alfabetizadoras podem ainda levar em conta o que as crianças querem saber sobre gente, animais e plantas, além de explorar roteiros de viagens imaginárias para conhecer outros lugares, outras culturas e criações humanas. Aprender tudo isso é muito mais interessante do que decorar o alfabeto aos três anos de idade...

Defendo que a ação pedagógica deva se orientar pelas sinalizações dadas pelas crianças. Nesse sentido, trago à reflexão mais uma situação flagrada no cotidiano. O menino Diogo acompanhou o pai, técnico em informática, na visita à casa de uma cliente, no caso, a autora deste texto. A insegurança do pequeno diante do ambiente estranho se traduziu no pedido de colo. A cliente tratou de colocar à disposição da criança de três anos, papel, uma caneta esferográfica com duas pontas e uma mesinha diante de uma poltrona. Foi o quanto bastou para quebrar o gelo. Inicialmente o interesse do pequeno estava concentrado em operar o dispositivo que alterava as pontas da caneta até que se pôs a rabiscar, expressando talvez alguma críspação e insegurança. Nossa interação se ampliou, quando perguntei o seu nome. Respondeu-me que se chamava Diogo, fez novos desenhos, agora com formas fechadas e desenhou algumas letras. Percebi que ele se empenhava em escrever seu nome:

- Eu sei faze(r) meu nome. Só não sei faze(r) o G.
- Quer que eu escreva seu nome na folha? – perguntei-lhe.
- Tá bom – respondeu, um pouco animado.



Ao receber o papel de volta, acrescentou mais uma letra ao nome, num desenho mais parecido com um Q. Ganhando confiança, perguntou-me se eu sabia fazer um peixe, mas me pareceu decepcionado com o peixe estilizado desenhado por mim. Começou por dizer: “Esse peixe num tem dentes, num é tubarão”. Disse-lhe que ele podia colocar os dentes. Ele desenhou alguns dentes, contemplou o trabalho e continuou não gostando do resultado: “Você num sabe fazer tubarão, não. Tubarão é mais grande (– disse, abrindo os braços), tem uma boca g(r)andona e um montão de dentes” (– gesticulou, indicando muitos com as mãos). Nesse ponto, quando já pensava em buscar uma enciclopédia para aprendermos juntos a desenhar um ameaçador tubarão, o pai terminou o trabalho e nos despedimos.

Finda a conversa, retomemos a reflexão. Essa criança que frequenta o Jardim 1 já traz ensinamentos de uma cultura escolar: (i) começa por se autoavaliar, reagindo ao resultado negativo e apontando o que falta, (ii) revela informações, senão sobre o alfabeto, sobre as letras do seu nome, marcando sua dificuldade com a escrita da letra G, (iii) também exercita a avaliação do outro, colocando o adulto num lugar de um não saber, (iv) já tem registradas na memória características do tubarão, visto possivelmente em filme ou livro, comparando-as com o desenho estilizado feito por mim, (v) recorre aos gestos como forma de representação mais incisiva para se expressar.

No entanto, as práticas alfabetizadoras hegemônicas ainda não partem dos saberes já construídos pelos sujeitos cognoscentes. Refiro-me não só a crianças, que vivem em diferentes inserções sociais, econômicas e culturais, mas também a adultos que trazem diferentes alfabetizações a partir do trabalho e do meio em que vivem. São costureiras e marceneiros alfabetizados por medidas, são camponeses formados pela alfabetização do que cultivam, são cozinheiras alfabetizadas por receitas, e assim por diante. No entanto, na escola ainda se prioriza uma metodologia baseada em determinada racionalidade, segundo a qual só se aprende quando alguém ensina passo a passo, partindo de determinado método, onde a reprodução se impõe tanto a quem ensina como a quem aprende.

No presente como no passado, ainda se acredita hegemonicamente que o pré-requisito para aprender a ler e a escrever seria começar pelas letras do alfabeto. Essa racionalidade tem uma longa história. Desde os antigos gregos, alfabetizava-se a partir de letras, para chegar depois a sílabas, palavras e, finalmente, frases. Esse treinamento se alongava por quatro anos, um trabalho tão mortificante e árduo cuja validade começou a ser questionado pelo menos a partir do século XVI. O pai de Montaigne se recusou a submeter o filho ao que chamou de tortura para aprender o latim, então língua de prestígio. Optou por contratar um preceptor que só lhe falasse em latim. E foi mais longe, exigiu que todas as pessoas do círculo familiar só lhe dirigissem palavra em latim. Como

consequência dessa variada interação, Montaigne aprendeu a falar um latim tão puro quanto o de seu professor, *sem método, sem livros, sem gramática, sem regras, sem chicote nem lágrimas* (Montaigne s/d, p. 152). O latim aprendido em uso acabou por se transformar em sua 1ª língua.

No século XVIII, foi a vez de Rousseau questionar a validade da metodologia mecanicista para o ensino da linguagem escrita. Rousseau não admitia que seu pupilo, Emilio, tomasse “lições de carteira”. Pareceu-lhe descabido ensinar inicialmente o alfabeto, levando a criança a reconhecer as letras e aprender a desenhá-las, para depois ser ensinada a representar sílabas e palavras. Entendeu Rousseau que se despendia tempo e esforço demais para a obtenção de um resultado frequentemente negativo. Muitas crianças respondiam lentamente a esse tipo de ensino ou desistiam da tarefa entediante. Quando adultos, até mesmo muitos nobres passavam a odiar os livros.

À vista disso, Rousseau estabeleceu que Emilio deveria viver experiências capazes de lhe despertar o desejo de saber ler. Diante dos envelopes que chegavam a casa, contendo convites nunca lidos a tempo de participar fosse de um piquenique, fosse de uma corrida de barcos ou de uma festa de qualquer natureza, Emilio, cada vez mais desejoso de aprender a ler, tomava necessariamente a iniciativa de sair perguntando o que estava escrito naqueles convites cifrados. Assim, ia recebendo e processando as informações colhidas para resolver o quebra-cabeças que o desafiava. Por esse caminho, em contato com mensagens significativas, Emilio não aprenderia a ler, apropriando-se da linguagem escrita. Ou seja, não havia um professor colocado em primeiro plano para lhe transferir um conhecimento pronto. O que recebia destaque no ideário de Rousseau era o sujeito empenhado em compreender, em tornar inteligível o que antes lhe parecia ininteligível.

No século XIX, foi a vez de Froebel criar o Jardim de infância, com base em uma visão segundo a qual as crianças aprendem brincando, segundo uma metodologia própria orientada pelos seus interesses. Elas se desenvolvem aprendendo, quando bem cuidadas, inclusive em contato com a natureza e estimuladas com brinquedos atraentes. Daí a importância dada por Froebel a *autoatividade livre* da criança, em que sua mente curiosa se ocupa em observar e explorar, indagar e agir, inseridas num ambiente amoroso.

Muitos princípios dos seus jardins de infância foram condensados por Froebel na história de Lina. Sua aprendizagem da leitura e da escrita era estimulada pelas cartas recebidas do pai ausente. A mãe as lia e, comentando a assinatura do pai, a motivava a aprender a escrever o próprio nome, signo de identidade. Seu círculo familiar vibrava com as conquistas de Lina, estimulando-a ainda mais. O tio lhe arranjava papel para que escrevesse ao pai a cartinha que havia ensaiado na ardósia e o pai lhe enviou um livro cheio de ilustrações. Lido o livro, o tio lhe sugeriu que escrevesse ao pai, contando a história lida. O desejo de ler e escrever se implicou, assim, à vida de Lina.

Num contraponto com a história de Lina, trago uma segunda história intitulada: “Severino, me ajuda aqui”, escrita por Brêtas. Em pleno século XXI, um menino descalço se ocupa em “guiar os animais em voltas pela praça, garantindo a segurança das crianças cujos pais pagam R\$ 5,00 pelo passeio”. Tão explorado quanto o animal que puxa pela corda, ao comando do patrão, Severino conduz o cavalo para alegria da criança burguesa, carregando “o peso da distância que separa ricos e pobres”. Severino, menino de quem a infância foi roubada, trabalha horas nesse ir e vir sob o sol, puxando animais de montaria para outras crianças passearem. O final da narrativa de Pollyana Brêtas, abre-se a um diálogo que nos chama à reflexão:

Pergunto a Severino se posso acompanhá-lo. “Não me chamo Severino”, diz enfadado. “Mas eu ouvi quando te chamaram de Severino”, respondo. “Ele (o patrão) chama todos de Severino”. “Então, qual é o seu nome?”, pergunto, surpresa. Em voz baixa diz: “Marcelo. Meu nome é Marcelo”.

Deixo as histórias de Lina e Marcelo entregues à leitura intertextual de cada leitor(a). Quanto a mim, quero destacar que a história de Lina foi escrita para enfatizar a *autoatividade livre* da criança, mediada pela rede de interações que alimentam seu desejo de escrever e ler. Acrescento que sua história se conclui com um auspicioso final: Lina lê livros de historinhas, enquanto aguarda sua entrada na escola. Já a história de Marcelo é a de tantos Severinos espalhados pelo Brasil afora. Seu círculo familiar, igualmente penalizado pela injustiça social, só pode dividir a penúria de cada dia, o barraco cai não cai na viela onde o esgoto corre a céu aberto e a teimosa esperança deque a vida possa melhorar. Ao contrário de Lina, que espera a entrada na escola, lendo livros; Marcelo vai à escola, mas trabalha como tantos severinos, *iguais em tudo na sina*⁸, para ganhar um troco e mitigar a fome, inclusive de dignidade.

Tais personagens nos ajudam a pensar a questão do fracasso escolar que atinge os Severinos, mas passa longe das Linas. Ambos trazem em si uma vocação aprendente, como diria Freire, ou uma centelha do sagrado, como queria Froebel. Aprenderam a andar usando seu aparelho locomotor, sem que precisassem ser informados minuciosamente sobre ossos, articulações e músculos, devidamente coordenados pelo cérebro para produzir movimentos que lhe permitem: andar, saltar obstáculos, subir degraus, etc. Aprenderam a falar, sem que fosse preciso lhes ensinar a depreender seja os fonemas, seja os sentidos das palavras para recombina-las em seu uso. Mesmo sem que lhe deem aulas de gramática, vão internalizando gênero, número e progressivamente as várias estruturas da língua para recriar e expressar o que desejam.

⁸ O nome Severino, na minha leitura, evoca o poema “Morte e vida severina”, de João Cabral.

Finalmente, há uma pergunta que não quer calar: se uma criança aprende a andar e a falar, articulando recursivamente desenvolvimento e aprendizagem, por que surgem tantas dificuldades quando é formalmente ensinada a escrever e a ler? Vygotsky afirmou que está faltando “ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (1998, p. 157). Outros pensadores, filósofos e educadores, como Decroly e Dewey, deram suas contribuições à Escola Nova, insistindo ainda no final do século XIX em colocar o sujeito no centro das práticas pedagógicas. Já no século XX foram construídas teorias, jogando luz sobre o sujeito ativo (Piaget) e interativo (Vygotsky) e muita luta discursiva se estendeu entre os adeptos de uma ou outra teoria. À margem dessa polêmica, Paulo Freire, além de propor um binômio indissociável: educação e política, enfatizou o sujeito cognoscente, e nos chamou a pôr em questão o que se entende por ensinar: “Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido” (Freire, 1998, p. 134).

Ocorre que as contribuições de tantos teóricos e pensadores de vanguarda continuam esbarrando na força conservadora da cultura escolar. No entanto, na atualidade, testemunhamos uma revolução dos sujeitos cognoscentes, empoderados pelo uso disseminado de smartphones, iPhones em todas as classes sociais. Nicholas Carr denuncia que uma geração superficial está se formando e novos embates vêm acontecendo entre pesquisas favoráveis e desfavoráveis ao que *a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Em meio à leveza e à rapidez, à multiplicidade e à visibilidade do mundo conectado, estamos comprometendo a precisão e a consistência⁹?

Talvez por excesso de otimismo, continuo apostando nas crianças e na extraordinária capacidade da espécie humana para aprender. É possível que bebês nativos digitais em poucos anos passem quase naturalmente da leitura icônica à leitura simbólica, de tal modo que as crianças possam aprender a ler, sem que sejam formalmente ensinadas. É possível que, num futuro mais próximo do que imaginamos, superados a alfabetização mecânica e o ensino de regras de fora para dentro, a escola possa abrir crescentemente a seus alunos o patrimônio literário, que dialógica e prazerosamente convida ao conhecimento e à humanização, tão ameaçada pela violência atual. Acredito que o investimento na literatura e na formação de professores e estudantes leitores possa fazer toda a diferença¹⁰.

⁹ Calvino planejou escrever seis propostas para o século XXI, mas não teve tempo e vida para discutir a última proposta, a da consistência. Seu projeto se manteve no título de sua obra póstuma: Seis propostas para o próximo milênio.

¹⁰ Mais do que uma hipótese, essa prática já foi testada e comprovada por Luzia de Maria (2009).

Referências

- ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins de infância. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Anped, n° 20, p. 107-120, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.
- BAKHTIN M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BERGSON, Henry. *Introdução à Metafísica*. In Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- BRÊTAS, Pollyana. *Severino, me ajuda aí*. Le monde Diplomatique Brasil, Maio de 2015.
- CAR, Nicholas. *A geração superficial. O que a internet está fazendo com os nossos cérebros* Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARRIÈRE, Jean-Claude e ECO, Umberto. *Não contem como fim do livro*. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- CYRULNIK, Boris. *O Nascimento do Sentido*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARIA, Luzia de. *Clube do Livro: ser leitor que diferença faz*. São Paulo: Globo, 2009.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *De máquinas e de seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d. (Coleção Universidade de bolso.)
- MONTESSORI, Maria. *A mente absorvente*. Rio de Janeiro, Nórdica, s/d.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZACCUR, Edwiges. Conta outra vez: a construção da competência narrativa. GARCIA, Regina Leite (org). *Revisitando a Pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 37-51.