

CAPÍTULO 2

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Não há melhor maneira de abrir o apetite de um leitor do que lhe dar a farejar uma orgia de leitura.

Daniel Pennac

2.1. Mudança de paradigma do conceito da alfabetização

As questões no campo da alfabetização vêm se delineando, ao longo dos anos, foco de interesse de inúmeros pesquisadores. Nas últimas décadas, a mudança de paradigma do conceito de alfabetização alterou aquele que vinha se constituindo como o principal alvo das investigações. O tema método deixou de ser predominante e pesquisas acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita ganharam espaço nas produções acadêmicas e científicas.

Durante a primeira metade do século XX, a discussão aconteceu, basicamente, no terreno do ensino. Procurava-se o melhor método para ensinar a ler e escrever. Soares (1991) aponta a grande presença de estudos e pesquisas voltadas para a discussão sobre o método, principalmente nos anos 50 e 60. Estas, ocupavam um terço da produção acadêmica na década de 50 e um quarto da produção acadêmica na década de 60. O principal referencial destas pesquisas era a Psicologia, especialmente o Associacionismo.

A partir dos anos 60, a discussão das idéias sobre alfabetização começa a girar em torno da questão do fracasso escolar. Nesse período, a “ideologia do déficit” é amplamente divulgada. Os alunos vindos de camadas populares estariam em desvantagem, pois o meio em que vivem não oferece as condições ideais para o seu desenvolvimento. A causa do fracasso era considerada como fruto do contexto cultural; e o aluno, portador de déficits sócio-culturais. A função da escola seria compensar as deficiências do aluno.

Seguindo a mesma lógica, a “ideologia das diferenças culturais” transforma a diferença em deficiência. Aponta que as dificuldades de aprendizagem devem-se às deficiências lingüísticas e cognitivas, resultantes da privação lingüística sofrida

pelas crianças das camadas populares. A escola assume e valoriza a cultura das classes dominantes e o comportamento do aluno é avaliado segundo seus critérios.

É por meio da compensação que se busca superar o fracasso escolar. Assim, a educação pré-escolar surge como um programa de prevenção, uma vez que é preciso diminuir as deficiências que contribuem para o fracasso escolar antes que a escolarização regular se inicie.

Percebemos o fim da década de 70 e o início dos anos 80 como um período de mudança de paradigma. O referencial teórico da psicologia ainda predomina, porém, no lugar do Associacionismo, há uma forte influência da Psicogenética, impulsionando as idéias piagetianas para a discussão sobre a alfabetização.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, divulgadas no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1986), trouxeram uma nova perspectiva nos estudos sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever. As autoras consideram que a compreensão do código lingüístico ocorre por meio da interação com o próprio objeto a ser apreendido: a linguagem escrita que se dá através dos textos. Essa aprendizagem não acontece com a junção de várias partes que aparentemente formam um todo, mas a partir das hipóteses construídas ao longo de um processo que não se reduz à memorização. Pressupõe a compreensão, a lógica e a reflexão.

Dentro dessa perspectiva, acredita-se que as crianças trazem consigo uma bagagem cultural que é preciso ser valorizada como estratégia de construção de novos conhecimentos. A alfabetização passa a ser entendida como um processo de reflexão da língua. Trata-se da compreensão paulatina das regularidades que caracterizam a escrita. Portanto, esse processo não cabe em propostas fechadas, rígidas, mas pressupõe uma sistematização da prática a partir dos conhecimentos dos alunos.

Para compreender o código lingüístico, a criança precisa interagir com o mesmo, precisa pensar sobre a língua. No lugar de textos artificiais (organizados com a única finalidade de ensinar a ler e a escrever), trabalha-se com textos reais, a partir dos quais o sujeito aprende, atuando com e sobre a língua escrita, utilizando os conhecimentos que já possui sobre a escrita e levantando hipóteses sobre a correspondência letra-som.

Mas esta mudança de caráter conceitual trouxe consigo, segundo Soares (2003c), a idéia de que não seria preciso haver método de alfabetização. “*Por*

equivocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou menosprezar a especificidade da aquisição da técnica de escrita” (Soares, 2003c: 17). O foco deslocou-se para a criança e a língua escrita. No entanto, as questões lingüísticas não ganharam, inicialmente, o lugar necessário. Passou-se a acreditar no pressuposto de que apenas a exposição da criança ao convívio da leitura e da escrita bastaria para aprender a ler e a escrever.

Uma das hipóteses apontadas pela autora é a de que o entendimento equivocado deste novo paradigma, negando uma sistematização do ensino da tecnologia da escrita, associado à introdução do conceito de letramento, tem contribuído para que o processo de alfabetização perca sua especificidade, o ensino do código lingüístico. Isso, conseqüentemente, pode contribuir para o fortalecimento de um contexto em que as crianças cheguem ao fim do ensino fundamental sem aprender a ler e a escrever.

A utilização de métodos de alfabetização em geral não tem garantido a apropriação do código lingüístico¹, e mesmo seu aprendizado não responde hoje às necessidades sociais de leitura e escrita, porém o que a autora discute é que, com a perda da especificidade da alfabetização, o fracasso escolar tende a se agravar. Este aspecto se constitui em mais um dos argumentos que justificam esta pesquisa. Ao compreender as concepções e práticas de leitura dos professores envolvidos na investigação, poderemos identificar em que medida o trabalho desenvolvido fortalece (ou não) os conceitos de alfabetização e letramento.

2.2. A ampliação do conceito de alfabetização

Soares (2003b) considera que até a década de 80 havia um consenso, entre profissionais da educação e leigos, sobre o significado da palavra alfabetização. *“Alfabetização, sabiam todos, definia-se como o processo de ensinar e/ou aprender a ler e escrever, alfabetizado era aquele que aprendera a ler e escrever”* (2003b: 10). No entanto, o que se vê é que, ao longo dos anos, esse consenso tem

¹ Dados do IBGE/INEP indicam que a taxa de aprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental, entre 1956 e 1996, variam de 41,8% a 58%. Mesmo observando um aumento de cerca de 15% de aprovação num período de 40 anos, a taxa de reprovação ainda é acima de 40%. Ou seja, a utilização de diversos métodos nunca garantiu a aprendizagem de todos os alunos.

se dissolvido. Alguns exemplos concretos nos permitem entender melhor as alterações sofridas na definição de alfabetização.

O Censo Demográfico é um deles, a mudança nos seus questionários e o próprio modo de apresentar os resultados evidenciam uma ampliação do conceito. Isto se dá a partir dos anos 50. Deixa-se de aceitar como alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, assinando o próprio nome. Passa-se a questionar a capacidade de “ler e escrever um bilhete simples”. Mais do que a proclamação pública de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, considera-se alfabetizado aquele que sabe usar a língua escrita.

O acréscimo de uma nova terminologia também indica a mudança que este conceito vem sofrendo, como é o caso do termo *funcional*. Baseando-se no nível de escolaridade ou na finalização de determinada série, estudos censitários tentam definir índices de alfabetizados funcionais, ou seja, ao se agregar à palavra alfabetização o termo funcional, considera-se a existência de determinadas habilidades que estão para além da simples idéia de ler e escrever, surgindo um novo conceito que abrange habilidades de leitura e escrita desenvolvidas durante determinados anos de escolarização.

É a mídia escrita que talvez aponte com mais clareza, ao construir novos modos de se dirigir à alfabetização, como o conceito vem se transformando ao longo dos anos. Na década de 90 termos como alfabetizado funcional e analfabeto funcional são encontrados em reportagens jornalísticas², caracterizando novas maneiras de mencionar a alfabetização. Esse quadro passa a indicar a necessidade de construção de um conceito mais abrangente. Mesmo a leitura e a escrita de um bilhete simples vem se tornando insuficiente diante das demandas sociais e profissionais de leitura e de escrita.

Este alargamento do conceito de alfabetização abriu espaço para o termo letramento, usado muitas vezes com o mesmo sentido de alfabetismo funcional, entendido como o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que permitem colocar em prática os conhecimentos sobre o código lingüístico. Alfabetização e letramento, porém, não são processos dissociáveis. Para Soares (2002), ao contrário, são simultâneos. A aprendizagem da língua se dá através da

² O Jornal Folha de São Paulo, por exemplo, serve como referência à autora Magda Soares (2003) ao tratar do tema .

aquisição do código escrito e do desenvolvimento de práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita.

2.3. Conceitos distintos e multifacetados

O termo letramento chegou ao Brasil, através de especialistas das áreas de Educação e das Ciências Lingüísticas, no fim da década de 80, respondendo a uma nova demanda social, uma vez que não bastava distinguir alfabetizado, “*aquele que aprendeu a ler e escrever*, de analfabeto, *aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão*” (Soares, 2002:20). Era necessário nomear a condição daquele que sabia ler e escrever e, ainda assim, não fazia uso da leitura e da escrita.

Alguns autores preferiam, no lugar de letramento, a palavra alfabetismo, mais próxima da língua portuguesa, porém não tão familiar quanto seu oposto, analfabetismo. Neste caso, não sabendo ler e escrever, o indivíduo está à margem de uma sociedade centrada na escrita. No caso de alfabetismo, só agora se começa a entender sua especificidade, pois, se há algumas décadas apenas saber ler e escrever bastava, com o avanço das exigências de leitura e de escrita em todos os campos da sociedade, isto não é mais suficiente. O fato é que, mesmo existindo a palavra alfabetismo na língua, seu uso era restrito (ou nenhum), uma vez que a questão sempre foi abordada pela falta (analfabetismo).

Soares vem investindo na reflexão dos conceitos acima mencionados, definindo como alfabetização “*a ação de alfabetizar, de tornar o indivíduo capaz de ler e escreve*; e como letramento *o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais*” (2002: 47).

Alfabetização e letramento não são opostos; somam-se. Para a autora, a alfabetização é um componente do letramento:

“Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada (...) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias (...) Alfabetizar letrando significa orientar

a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita” (Soares, 2000b:___).

Para que crianças, jovens e adultos se apropriem da leitura é preciso torná-la significativa, atraente, útil e freqüente, já que, como aponta Soares, “*ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde o simples decodificar de sílabas e palavras até ler Grande sertão veredas de Guimarães Rosa*” (2002: 48).

Assim, os termos alfabetismo ou letramento, este traduzido do inglês literacy, representam uma ampliação do conceito de alfabetização, pois não basta mais o indivíduo ter adquirido a capacidade de ler e escrever. É preciso também participar de eventos de leitura e escrita, assim como ampliar seu repertório, inserir-se na cultura letrada, produzindo e consumindo diferentes gêneros culturais.

Ao apontar dois caminhos distintos, a autora não os nega; ao contrário, reconhece a importância da aproximação.

“A distinção é necessária porque a introdução no campo da educação do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele” (Soares, 2003a: 90).

A autora acrescenta que, para países em que praticamente já não existem analfabetos, essa distinção parece tornar-se desnecessária, pois uma única palavra engloba todo o processo de inserção na escrita. Para o Brasil e outros países que ainda enfrentam altos índices de analfabetismo, distinguir os dois conceitos tem como finalidade o desenvolvimento de programas de inserção de indivíduos no mundo da escrita. Essa distinção também é compreendida por Goulart (2003a) como uma possibilidade de tensionar dialeticamente os conceitos de alfabetização e letramento.

A dicotomia que se estabeleceu pode, na verdade, traduzir uma confusão entre os dois termos. Na mesma época, a alfabetização ganha contornos diferenciados, passando a ser entendida como possibilidade de reflexão sobre a língua. O termo letramento começa a ganhar sentido em nossa sociedade, também enquanto processo de reflexão, não do código lingüístico propriamente dito, mas

do desenvolvimento de habilidades textuais. O esclarecimento das definições de alfabetização e letramento ou alfabetismo busca definir suas especificidades, assim como a necessidade de desenvolvê-los concomitantemente.

É importante esclarecer que, a partir deste momento opto por utilizar o termo letramento uma vez que percebo, na literatura disponível, a incorporação deste de forma mais contundente e generalizada.

A complexidade do conceito de letramento e as relações interdiscursivas que o engendram

A definição do conceito de letramento não é tão simples como pode parecer. Diante das sutilezas e complexidades que tal conceito envolve, o desafio que se apresenta hoje é determinar o grau de habilidades e práticas de leitura e escrita que o termo engloba. Para isso é fundamental a compreensão das duas principais dimensões que são subjacentes às definições mais exploradas do conceito de letramento: *a dimensão individual e a dimensão social*.

Segundo Soares (2002), quando se focaliza a dimensão individual, letramento é compreendido como um atributo pessoal, fazendo alusão ao uso particular de determinadas habilidades de leitura e escrita. Ao se valorizar a dimensão social, letramento é considerado um fenômeno cultural, expresso em atividades e exigências sociais que envolvem o uso da língua escrita.

Ainda que apenas sob a ótica individual, a definição de letramento se constitui em tarefa complexa. Um dos problemas a serem enfrentados envolve a distinção de dois processos: a leitura e a escrita. Se, por um lado, definições de letramento concebem o ato de ler e de escrever como uma mesma habilidade, não levando em conta a especificidade de cada um; por outro lado, quando compreendem a distinção dos dois processos, acabam por enfatizar um deles.

Na tentativa de elucidar as peculiaridades de cada processo, a leitura pode ser entendida como “*um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras até a capacidade de compreender textos escritos*” (Soares, 2002: 68). A decodificação da língua escrita em língua oral é necessária e complementar a compreensão dos significados do texto escrito. São inúmeras as habilidades que precisam ser

consideradas nos processos de leitura, assim como o fato de que são empregadas de forma diferente considerando os diversos materiais de leitura.

A leitura é necessária na solução de problemas cotidianos, como utilizar um novo aparelho eletrônico, fazer comida. Serve para aprofundarmos um assunto de nosso interesse, seja científico, cultural ou outros. É importante para buscar informações: o endereço de alguém, o significado de uma palavra etc. Pode-se ler em diferentes situações, diante de um mesmo tipo de material. Um texto instrucional, por exemplo, pode ser lido para obter uma informação global ou mesmo para buscar um dado específico; um artigo de jornal pode ser lido num momento simplesmente por prazer e, em outro, para ser utilizado como objeto de reflexão mais dirigida.

A escrita, tal como a leitura, também requer um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, mas diferentes daquelas exigidas pela leitura, “*as habilidades de escrita estendem-se desde a capacidade da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial*” (Soares, 2002: 69). Enquanto processo de representação de sons em letras e expressão do texto escrito, a escrita envolve, assim como a leitura, diversas habilidades, que também precisam ser consideradas do ponto de vista das diferentes situações e variedades dos materiais escritos. Contudo, o que temos observado é que a escola nem sempre considera tais aspectos, tornando a aprendizagem da leitura e da escrita um conteúdo desprovido de sentido.

É preciso considerar, no entanto, que, mesmo no ato individual da aprendizagem da leitura e da escrita, existe uma dimensão interdiscursiva. Para Smolka (1993), a escritura emerge como prática discursiva:

“A alfabetização, implica, desde a sua gênese, a construção do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura — para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?(...) Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor” (Smolka, 1993: 69).

E apesar de o fragmento destacado considerar a dimensão individual do letramento e as características próprias deste fenômeno, minha proposta é tecer uma breve discussão sobre a aprendizagem da tecnologia da escrita, como sugere Smolka, enquanto atividade discursiva, uma vez que esta implica a elaboração

conceitual da palavra: “*neste sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escritura*” (1993: 63). Seria este um caminho de aproximação entre os dois conceitos?

Sabemos que, muitas vezes, o ensino da leitura e da escrita desconsidera os conhecimentos e as experiências anteriores das crianças, assim o conflito necessário para que elas, mais do que memorizem, compreendam o sistema alfabético é desvalorizado ou ignorado. Esse conflito só é possível na interação com o outro, pois é a partir do outro que a criança se dá conta das situações e condições em que se produz a leitura e a escrita na sala de aula. Lemos e escrevemos o quê, para quê, para quem, por quê?

Para Smolka (1993), o conhecimento sobre a escrita e sobre a aquisição da escrita se constrói numa interação, numa prática discursiva, numa tensa relação de ensino, que se caracteriza, por exemplo, nas situações de escrita espontânea. Estariam as professoras da Escola Beta possibilitando tais interações? Para a autora, ao não considerar a alfabetização um processo de construção de conhecimento, muito menos um processo de interação, “*a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas*” (Smolka, 1993: 76). É possível trabalhar a leitura e a escrita numa perspectiva discursiva? Que caminhos possibilitariam este trabalho? Em pesquisa realizada na década de 90, Smolka tentou utilizar a literatura como um dos caminhos possíveis.

“(...) a literatura como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece” (Smolka, 1993:80).

A literatura se apresenta, desta forma, como uma das estratégias que possibilitam trabalhar não só a leitura como também a autoria do texto. O problema é que muitas vezes a escola só acredita ser possível a ocupação do estatuto de leitor e escritor depois que a criança já se apropriou da tecnologia da escrita, e que sendo assim, leia e escreva com sentido. É possível que as crianças

leiam e escrevam com sentido quando estão destinadas a um ensino desprovido de significado? A presença da sala de leitura na escola Beta garantiria o trabalho com a literatura? As atividades de leitura têm espaço garantido na rotina semanal? Que atividades são propostas pelos professores?

Diante da dimensão interdiscursiva presente no processo de alfabetização, das inúmeras habilidades e capacidades, envolvendo a leitura e a escrita, assim como a complexidade de sua natureza e a diversidade dos gêneros textuais que devem ser considerados, o letramento, ainda que apenas na dimensão individual, torna-se um conceito extremamente difícil de ser definido.

Soares diz que “*o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica. Portanto, é difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo letrado do indivíduo não letrado*” (2002: 71). A dificuldade se concentra em determinar quais as habilidades de leitura e escrita caracterizariam uma pessoa letrada e em que tipo de material essas aptidões devem ser empregadas.

A fim de avançar na compreensão do conceito, busco entendê-lo também a partir de uma dimensão de caráter social. Desta forma, o letramento não é interpretado como um atributo particular, mas como um fenômeno cultural relativo a determinadas atividades sociais que requerem o uso da escrita e da leitura. Segundo Soares (2002), na dimensão social, o letramento pode ser interpretado sob duas perspectivas, a *progressista ou liberal* e a *revolucionária ou radical*.

Dentro da ótica progressista ou liberal, o letramento pode ser entendido como um conjunto de habilidades indispensáveis para que o indivíduo “funcione” convenientemente em um contexto social. Daí o termo “letramento funcional”, compreendido como um instrumento que permite ao indivíduo participar das atividades nas quais o fenômeno é habitualmente determinado pelo grupo no qual está inserido. As habilidades de leitura desenvolvidas servem para atender às demandas da sociedade. O letramento se torna um instrumental a ser utilizado nas práticas sociais de leitura e escrita a fim de adaptar o indivíduo às condições sociais. Nesta perspectiva, faz sentido, no contexto escolar, a negação da leitura e da escrita como prática dialógica, discursiva, significativa.

Goulart (2003b), entretanto, evidencia a necessidade de a escola investir em ações que estimulem os alunos a se apropriarem de ferramentas que permitam a

participação em contextos sociais de leitura e escrita tornando-os encorajados a interferir nesse contexto, criando, inclusive, novas regras de participação. Essa proposta aponta para uma outra perspectiva também de caráter social, a perspectiva revolucionária ou radical cujo conceito de letramento é entendido como um conjunto de práticas organizadas socialmente que, envolvendo a leitura e a escrita, fortalecem ou questionam os contextos sociais em que tais práticas são vivenciadas (Soares, 2002). A questão aqui assume um caráter de natureza ideológica, negando a neutralidade subjacente à primeira perspectiva.

As práticas de leitura e escrita podem se consolidar, então, como constituição do discurso social enquanto elaboração individual. “*Desse modo, a escrita, além de ‘representar’, institui e inaugura modos de interação, transformando a realidade sócio-cultural dos indivíduos*” (Smolka, 1993:112). A noção de letramento ajudaria, desta forma, a fortalecer o conceito de alfabetização, resgatando a dimensão política, filosófica, dialógica, cultural e ideológica.

A dimensão social, ora compreendida pela ótica da funcionalidade, ora pelo seu valor revolucionário, permite-nos apreender a amplitude do termo letramento e a dificuldade de precisar uma única idéia adaptada a todos os indivíduos. Assim, o fato de o conceito envolver tanto aptidões e conhecimentos individuais quanto práticas sociais, tradições, valores ideológicos e intenções políticas faz com que sua definição se torne uma tarefa quase inviável. Tal dificuldade precisa ser continuamente enfrentada. O estabelecimento de critérios para avaliação e medição do fenômeno abordado depende dessa definição.

2.4. A relação entre alfabetização, letramento e escolarização

Ao longo dos anos têm-se destinado à escola a função de alfabetizar, atribuindo-lhe a tarefa de ensinar crianças, jovens e adultos a ler e a escrever. É importante destacar que, muitas vezes, a escola não reconhece o aprendizado da leitura e da escrita em contextos informais, como a própria família. E ainda que se chegue à escola com determinado conhecimento sobre o código lingüístico, nem sempre este é reconhecido e valorizado, pois é a escolarização da alfabetização que dá legitimidade ao aprendizado da leitura e da escrita. Além disso, o aprendizado da tecnologia da escrita precisa abranger a totalidade do processo,

pois conhecimentos parciais nem sempre dão a visibilidade reconhecida pela escola.

Não só a tarefa de alfabetizar tem sido atribuída à escola. Cada vez mais o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários ao uso desse código também têm sido esperado deste processo. Espera-se da escola, no decorrer da escolarização, que o aluno se alfabetize e, ultrapassando essa aprendizagem básica da alfabetização, passe a fazer uso no seu dia-a-dia da leitura e da escrita.

É necessário atentar para a distinção dos conceitos aqui envolvidos, alfabetização e letramento, uma vez que o reconhecimento da especificidade de cada um ajuda a não confundi-los, mas aproximá-los, garantindo por um lado:

“a especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita, por outro lado atribuindo não só especificidade, mas também visibilidade ao processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2003a: 91, nota de rodapé n. 2).

De forma bastante simples retomo a definição de alfabetização entendendo-a como o processo de aquisição da tecnologia da escrita, e a definição de letramento, enquanto uso deste código em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

A diferenciação dos dois conceitos, segundo Soares (2003a), possibilita-nos aproximá-los garantindo especificidade, mas reconhecendo sua interdependência. Atualmente, com as contribuições da Psicolinguística e da Sociolinguística, entende-se que a aquisição da tecnologia da escrita não é pré-requisito para a aprendizagem da linguagem escrita. Ao contrário, dentro desta concepção, a alfabetização ocorre a partir de atividades sistematizadas com textos reais, atividades que mantenham as características do texto enquanto objeto sócio-cultural real a ser estudado.

Entretanto, se na aprendizagem da alfabetização, da tecnologia da escrita — dentro e fora da escola — é possível definir objetivamente o nível de domínio do código escrito, podendo-se determinar se uma criança, jovem ou adulto se apropriou do aprendizado da leitura e da escrita, já não acontece o mesmo com o processo de letramento, pois este é um:

“contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escritas demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados” (Soares, 2003a: 95).

O conceito de letramento envolve tantos e diferenciados aspectos que não é possível definir um produto final. Está sempre em processo. Diferente do conceito de alfabetização, em que é possível distinguir alfabetizado de analfabeto, o processo de letramento não possibilita determinar quando a criança, o jovem ou o adulto deixam de ser iletrados e tornam-se letrados. O fato de a aquisição do código lingüístico ser um fenômeno de maior evidência faz com que a relação entre alfabetização e escolaridade seja reconhecida com mais clareza do que a relação entre letramento e escolarização, dada a complexidade que envolve as práticas de leitura e de escrita.

Eventos e práticas de letramento

Segundo Soares (2003a), além das contribuições da Psicologia e da História, na década de 90 há também estudos sobre o letramento, tendo como perspectiva a Etnografia e a Sociologia. A análise desse fenômeno ganhou então novos instrumentais, destacando-se dois pares de conceitos: de um lado o binômio *modelo autônomo-modelo ideológico*, proposto por Street (apud Soares, 2003a: 104), de outro lado, dois componentes do letramento, *os eventos e as práticas de letramento*, proposto por Heath (apud Soares, 2003a: 104).

Tratarei agora dos eventos e práticas de letramento, uma vez que, este caminho ajuda a distinguir de forma mais elucidativa o letramento que ocorre no contexto escolar, foco deste estudo, do letramento não escolar, aquele que ocorre em situações da vida diária.

Os conceitos de eventos e práticas de letramento não são dissociáveis. Sua distinção é de caráter apenas metodológico. Os eventos de letramento definem-se, segundo Heath, por “*situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação*” (apud Soares, 2003a: 105).

A definição apontada pela autora permite uma compreensão maior do significado do termo *eventos de leitura*. Estes se constituem nas situações em que a leitura e a escrita atuam como mediadora entre os indivíduos e seus procedimentos para interpretar. Por exemplo: ao ler o mesmo livro, jovens se reúnem para discutir o desfecho da história, ou ainda, a escrita de uma carta mandando notícias a alguém distante.

Ao se apropriar do conceito de *práticas de letramento*, a autora tem como apoio Street, afirmando este que tais práticas designam:

“tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação” (apud Soares, 2003a: 105).

Estudar os dois conceitos de forma separada não auxilia na compreensão dos sentidos e dos significados de um evento específico. É a análise das práticas de letramento que permitirão, mais do que a descrição do evento, sua compreensão.

É preciso indagar quais as possibilidades que as crianças das camadas populares têm em participar de eventos de leitura. Em que situações as crianças experimentam a leitura de histórias, conversam sobre poesia, comentam uma reportagem, escrevem um bilhete? Em que momento a prática discursiva é “*capaz de provocar emoções, transportar para um mundo imaginário, informar, comunicar, instruir, ajudar nas mais variadas situações...*” (Corsino, 1997: 33)? Em que medida a escola tem viabilizado a participação das crianças em eventos de leitura em que, de fato, estas possam estabelecer uma relação discursiva com a escrita?

Estudos voltados para o entendimento das práticas de letramento no interior da escola têm apontado que estes, quase sempre, são planejados e selecionados a partir de critérios didáticos, em que o foco é a aprendizagem. Letras de música, reportagens, textos narrativos, poesias, entre outros gêneros, são oferecidos desconectados do material original, em geral de forma autoritária e com o objetivo focalizado na aprendizagem de algum conceito.

Enquanto isso, na vida diária, eventos e práticas de leitura e escrita aparecem em decorrência da própria vida social e profissional, sendo interpretados e vividos de forma natural. Os mesmos textos citados acima, aqui surgem dentro de

determinado contexto, geralmente rodeados de informações complementares, em seu respectivo portador de texto, em que o indivíduo não tem compromisso com a continuidade, ou seja, os textos são apropriados pelo leitor a partir de seu desejo ou da necessidade.

Constato, assim, que há um distanciamento entre as práticas de leitura e de escrita propostas pela escola e aquelas vividas no cotidiano. “*De certa forma, a escola autonomiza as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento*” (Soares, 2003a:107). Essa autonomização tem como objetivo a escolarização do conhecimento e das práticas de letramento.

Quais as conseqüências do que Street (1995) chamou da pedagogização do letramento? Segundo Soares, o conceito de letramento escolar acaba se sobrepondo aos eventos e práticas de leitura e escrita não escolares, “*impondo comportamentos escolares de letramento e marginalizando outras variedades de letramento próprio desse contexto*” (2003a:109). Próximo ao que acontece na relação entre alfabetização e escolarização, em que a alfabetização escolar se sobrepõe a situações de alfabetização não escolares, o letramento escolar também se torna modelo para o letramento não escolar.

A princípio esta pedagogização do letramento poderia soar de forma negativa, pois estaria desvinculada de contextos sócio-culturais reais. Porém, dados de pesquisa realizada recentemente pelo INAF³ (2001) apontam que, em geral, quanto mais duradouro o processo de escolarização, mais os indivíduos participam de eventos e práticas de leitura e de escrita na escola e melhores sucedidos são nos eventos e práticas de letramento que ocorrem fora da escola.

Soares levanta a hipótese de que “*o letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos*” (2003: 111). Assim, as situações sócio-culturais de leitura e escrita favorecidas pela escola acabam por preparar crianças, jovens e adultos a participarem de situações semelhantes fora da escola.

Brito também reconhece a validade das práticas escolares e campanhas de promoção da leitura, mas aponta que “*o conhecimento que produzem é*

³ INAF: Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

essencialmente de aceitação de uma representação de mundo em que as coisas são naturalmente como são” (2003a: 88). Sem o questionamento dos valores veiculados nos textos, tais práticas podem atuar como mero instrumento de adaptação do indivíduo à sociedade.

Ao não se considerar o caráter ideológico e político da leitura, tomando-a simplesmente como um bem em si mesma, as práticas desenvolvidas na escola pouco poderão contribuir para a democratização das relações de poder:

“O reconhecimento da dimensão política da leitura obriga reconhecer que através dela pode-se tanto reproduzir a ideologia dominante, que nas sociedades classistas implica a submissão dos trabalhadores aos interesses do capital, quanto elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que permita ao sujeito, enquanto ser social, a crítica da própria sociedade em que está inserido, bem como da sua própria condição de existência” (Brito, 2003a:89-90).

Assim, é preciso deslocar o olhar das práticas de leitura como apenas um comportamento individual e reconhecê-las como uma prática social inserida no contexto histórico de uma dada sociedade.

2.5. Paulo Freire: mais do que um método de alfabetização

Não poderia deixar de incluir nesta reflexão as contribuições de um dos maiores educadores brasileiros: Paulo Freire. Ele, que muito mais do que um método construiu *“uma concepção de alfabetização como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem”* (Soares, 2003d: 119). Freire, segundo a autora, negava a idéia de alfabetização considerada apenas do ponto de vista da aquisição de uma técnica mecanizada. Ele a concebia como um ato reflexivo, criador e libertador.

Segundo Soares (2003d), na proposta de Paulo Freire as palavras não são simples objetos de decomposição e recomposição mecânica, mas fazem parte de um campo semântico de situações existenciais das quais emergem cheias de significado. Nessa concepção, a alfabetização tem como fim a superação de uma consciência ingênua, buscando conquistar uma consciência crítica. Além disso, as relações sociais em que se alfabetiza são transformadas. Aluno e professor constroem uma relação dialógica.

Paulo Freire, já na década de 60, mesmo antes de ter acesso aos conhecimentos da Psicogenética, inaugura uma concepção de alfabetização cujo método está a serviço de quem aprende.

“... com uma relação horizontal de diálogo entre alfabetizando e alfabetizador, o método assume e respeita o alfabetizando como sujeito ativo que traz experiências e sabedoria, que vive e *sofre* um lugar social – é a política e a filosofia da conscientização, da libertação” (Soares, 2003d:121).

O histórico organizado por Soares (2002), tendo em vista a urgência de se rediscutir o conceito de alfabetização, aponta o modelo ideológico como uma das interpretações possíveis sobre a natureza da dimensão social do letramento. Nessa perspectiva, o conceito de letramento está pautado “*em seu poder revolucionário, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas*” (Soares, 2002: 78). Há quarenta anos atrás, Paulo Freire já destacava o poder revolucionário em que se constitui o aprendizado da leitura e da escrita. Para o educador, o trabalho da alfabetização só tinha validade quando “*a palavra era compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo*” (Freire, 1980:142).

A opção por distinguir os conceitos de alfabetização e letramento se fundamenta na possibilidade de tensionar uma discussão que, se a partir da teoria parece óbvia, na prática ainda enfrenta muitos desafios. Um deles consiste em não se retroceder a uma automatização do processo de alfabetização, pois a aprendizagem da língua escrita é muito mais ampla e multifacetada do que o aprendizado das relações fonema/grafema. Reconhecemos e defendemos a importância de tais conhecimentos, no entanto, ressaltamos que reduzir o trabalho da alfabetização especificamente ao caráter mecanicista reduz em muito as possibilidades do processo.

Outro desafio é reconhecer a natureza política da educação e das práticas de leitura. Se por um lado, a leitura não pode ser encarada como simples memorização mecânica, por outro, não se constitui apenas em entretenimento:

“Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar a compreensão do lido” (Freire, 1997:29).

Tal compreensão de que fala o educador resulta da relação estabelecida entre os conceitos procedentes na experiência escolar e aqueles resultantes do mundo cotidiano. Assim, se aprender a ler não pode se reduzir a um exercício técnico, ensinar, segundo Freire (1997), também não pode ser um inocente processo de transferência de conhecimento do professor para o aluno. *”Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito”* (Freire, 2001:19). O professor pode ser um colaborador e como parceiro mais experiente pode favorecer a criatividade e a responsabilidade na construção da leitura e da escrita. Mas como, nós educadores, temos nos posicionado diante do ensino e do aprendizado da leitura?

A história tem mostrado que muitas vezes a alfabetização foi (ainda é?) tratada de forma autoritária, uma vez que se centrava na compreensão de uma palavra escolhida pelo professor para os alunos. Porém o entendimento da alfabetização como ato criador e como ato político exige um esforço de leitura do mundo e leitura da palavra. *“Agora já não é possível ler texto sem contexto”* (Freire, 2001:30). Parece que o perigo sempre esteve em dicotomizar a *leitura da palavra* da *leitura de mundo*, a *alfabetização* do *letramento*. Por isso, ao distinguir os dois conceitos, busco trazer mais uma vez à tona a urgência de desenvolvê-los de forma concomitante, reconhecendo o caráter político e ideológico dessa ação.

Ao dialogar com Paulo Freire e com os demais autores neste capítulo, considero que os conceitos de alfabetização e letramento, embora distintos do ponto de vista teórico, na prática, entrelaçam-se e se complementam, reiterando a idéia de que alfabetizar é muito mais do que decodificar/decifrar fonemas e grafemas. O processo de alfabetização compreende a leitura do mundo e a leitura da palavra, abrindo possibilidade para a reflexão, a libertação e a criação.