

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REVISÃO DA LITERATURA

A educação escolar e, como consequência, a alfabetização, vêm sendo tratadas como indissociáveis e com uma íntima relação com o desenvolvimento social e progresso de uma nação. A universalização do ensino e as constantes denúncias de fracasso escolar ratificam essa relação. Para um país ser considerado desenvolvido, além de outros fatores, há que se dar conta da escolarização e da alfabetização de suas crianças e jovens.

As políticas públicas que tratam da alfabetização, visando minimizar o problema de muitas crianças que não são alfabetizadas, várias delas mesmo estando na escola por um tempo considerado mais do que suficiente para aprenderem a ler e escrever, ora focalizam o método utilizado pelo professor, ora a sua formação, ora a estrutura e o funcionamento do ensino.

Desse modo, vivemos um vai e vem incessante de políticas que se dizem “milagrosas”. As experiências dos professores são desconsideradas e o que vale é seguir certas deliberações que assim que mudar o governo, provavelmente, vão ser outras. Estamos, desde o início de 2013, convivendo com uma nova política de alfabetização- o PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹. Este pacto é um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, Estados e Municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. O pacto inclui avaliações anuais dos alunos, formação do professor e distribuição de materiais didáticos.

Morais (2006) ressalta a importância de políticas públicas de formação continuada destinadas ao professor que alfabetiza. Para o autor, é preciso um esforço em todas as esferas: federal, estadual e municipal, para que o professor tenha garantido o seu direito de melhor aprender a ensinar seus alunos. E que esse esforço não seja visto como um apêndice que a qualquer hora pode ser retirado, de acordo com as decisões políticas.

A descontinuidade das políticas públicas faz crescer nos professores uma descrença e um sentimento de impotência. Ora, quando ele está se acostumando com elas, vêm outras que as negam totalmente, buscando fornecer indícios de que agora tudo vai

¹ Pacto firmado em 2012 entre Governo Federal, Estados e Municípios. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

ser resolvido, pois têm mais aparatos tecnológicos, mais materiais a serem seguidos e daí para frente.

Sobre isso nos fala Mortatti (2006), quando faz um levantamento histórico sobre os métodos de alfabetização. A autora lembra que aqui no Brasil, já desde a Proclamação da República, no final do século XIX, a educação da população é uma preocupação para o país. Desse modo, a escola passa a ser vista como um lugar de preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. A leitura e a escrita, até então práticas culturais de poucos, tornam-se fundamentos da escola obrigatória e gratuita, passando, assim, “a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados” (Mortatti, 2006).

No período anterior a esse, à época do Império, o ensino das primeiras letras era restrito ao lar ou nas poucas escolas que haviam. Nessas, as aulas eram ministradas em classes multisseriadas e os prédios pouco apropriados para esse fim, eram as chamadas “aulas régias”. O material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora já circulasse na segunda metade do século XIX alguns livros editados ou produzidos na Europa (idem, 2006).

Utilizava-se, nessa época, métodos de marcha sintética: soletração, o fônico e silabação. Acompanhando esse movimento, as primeiras cartilhas brasileiras, produzidas sobretudo por professores fluminenses e paulistas, baseavam-se nesses métodos. Buscando esclarecer ao leitor, passo a seguir a fazer uma breve descrição destes métodos de alfabetização.

3.1.

Os métodos sintéticos

Nos métodos sintéticos, temos a eleição de princípios organizativos diferenciados que privilegiam a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. Compreende-se, nessa tendência, o método alfabético, que tem como unidade a letra; o método fônico, cuja unidade é o fonema e o método silábico que toma como unidade a sílaba (Frade, 2007).

Um dos mais antigos métodos de que se tem notícias é o método alfabético, ou de soletração. Há menção ao seu uso desde a antiguidade. Os procedimentos do método podem ser assim resumidos:

a decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior

em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que estabelecessem a rela o entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, isto é, a fala (idem, 2007).

O método f nico nasce como uma crítica ao método de soletra o e seu uso é mencionado na França, em 1719 e na Alemanha, em 1803.   também trabalhado por Montessori em 1907. Neste método começa-se ensinando as vogais, depois ensinam-se as consoantes, sempre estabelecendo entre elas rela es cada vez mais complexas. Cada letra (grafema)   aprendida como um fonema (som) que, junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Ensina-se os sons a partir de uma lógica considerada do mais simples para o mais complexo (idem, 2007).

Segundo Frade (2007), o método silábico é um aprimoramento do método f nico, já que é a sílaba a unidade que mais facilmente estabelece rela o com a fala. A ideia presente no método f nico de que deve-se partir do mais simples para o mais complexo também está presente neste método. Assim, parte-se do estudo de sílabas retiradas de palavras-chave, utilizadas apenas para apresentar as sílabas. Essas sílabas são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas e depois reagrupadas para formar novas palavras e frases, sempre com as sílabas estudadas (Frade, 2007).

Para a autora, os métodos sintéticos, de uma maneira geral, parecem privilegiar o sentido do ouvido, na medida em que eram comuns os exercícios de leitura em voz alta e o ditado. Segundo Frade *“Todas estas atividades guardam coerência com um tipo de pressuposto: o de transforma o da fala em sinais gráficos”* (Frade, 2007, p. 25).

Em 1876 foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus. A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus”, passou a ser divulgado, sobretudo nas províncias de São Paulo e Espírito Santo. Este método ficou conhecido como o método da palavrão e consistia em iniciar o ensino a partir da leitura da palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. A partir daí tem início uma disputa entre os que continuavam defendendo e utilizando os métodos sintéticos e aqueles defensores do método “João de Deus” (idem, 2006), que ficou mais tarde conhecido como método analítico. Irei, nesta se o, apresentar as principais características deste método.

3.2.

Os métodos analíticos

Com a implementação da reforma da instrução pública no estado de São Paulo, a partir de 1890, que pretendia servir de modelo para os demais estados, os métodos analíticos, de forte influência norte americana, passaram a ser mais divulgados e disseminados para outros estados através das “missões de professores paulistas”. Esses professores, ao ocuparem cargos administrativos da instrução pública e produzirem artigos em jornais e revistas pedagógicas, contribuíram para a institucionalização do método analítico, tornando-o obrigatório nas escolas públicas paulistas.

Apesar de uma boa parte dos professores reclamarem da lentidão dos resultados desse método, sua obrigatoriedade perdurou no estado de São Paulo até a “Reforma Sampaio Dória” (Lei 1750, de 1920), lei que proclamava a autonomia didática dos professores (ibidem, 2006).

As cartilhas produzidas, especialmente no início do século XX, tinham como base o método analítico. Entretanto, diferentes eram as compreensões do que seria esse todo: a palavra, a sentença ou a historieta. Embora muitas tenham sido as disputas nesse sentido, um ponto em comum entre os seguidores do método analítico era a necessidade de se adaptar esse ensino às necessidades psicológicas da criança, já que a sua forma de apreensão do mundo era considerada como sincrética (ibidem, 2000).

Mortatti (2006) aponta que a autonomia didática proposta pela “Reforma Sampaio Dória” e novas urgências políticas e sociais, aumentaram a resistência à utilização do método analítico, a partir de meados da década de 1920. Assim, buscando soluções para os problemas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, passaram-se a utilizar, em décadas seguintes, os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. Embora a disputa entre os defensores dos métodos analíticos e sintéticos não tenha cessado, o tom do combate já não era o mesmo. E começa a tendência a se relativizar a importância do método.

Segundo a autora, essa tendência deveu-se particularmente à divulgação e institucionalização de novas bases psicológicas contidas no livro “Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita”, datado de 1934 e escrito por Lourenço Filho. O autor apresenta, nesse livro, resultados de pesquisas realizadas com alunos em fase de alfabetização e que tinham como objetivo buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças na aprendizagem da leitura e escrita. Propõe oito provas que compõem os testes ABC. Essas provas são para medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, como o fim de organização de

turmas homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização.

As cartilhas dessa época passaram também a se vincular aos métodos mistos ou ecléticos e a produzirem os manuais do professor, material que acompanhava e até hoje acompanha as cartilhas. Também se disseminou a prática do “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros. Esse é um momento que se estende até aproximadamente o final da década de 1970 (Mortatti, 2006).

3.3.

Os métodos sintéticos e analíticos e a aprendizagem dos alunos

Não é raro vermos pais reclamando que antigamente as crianças aprendiam, que os métodos eram mais eficientes e que se hoje não aprendem, a culpa é dos métodos modernos. Entretanto, devemos ressaltar que algum tempo atrás, a escola era para poucos e que aqueles que conseguiam sobreviver a ela eram praticamente os que tinham em casa um local que lembrava em muito o ambiente escolar: viam os seus pais lendo e escrevendo, fazendo uso da escrita no seu cotidiano. Como essa não era a realidade para uma parcela significativa da população, ela ficava à margem da alfabetização. Eram os alunos que ficavam reprovados várias vezes na 1ª série e da escola acabavam desistindo.

Infelizmente, para muitos, essa situação ainda persiste. Apesar da universalização do ensino, ainda é grande o número de alunos que não consegue se alfabetizar na idade certa. Avançamos na quantidade, mas deixamos muito a desejar no que diz respeito à qualidade. Segundo Freitas (2004), isso é o que podemos chamar de exclusão informal da escola.

O uso dos métodos sintéticos e analíticos contribuíram, e têm contribuído, já que ainda estão presentes em muitas salas de aula no Brasil, para este quadro. Ao privilegiar a memorização, a repetição, a cópia e o tratamento fragmentado e descontextualizado da língua escrita, tem feito com que muitos alunos considerem a escrita um objeto distante demais para si.

Conforme apontam Roazzi, Leal e Carvalho (*apud* Galvão e Leal, 2005), esses métodos guardam algumas semelhanças entre si: uma certa predisposição a não considerar os conhecimentos que o aluno desenvolve acerca da escrita. Nenhum dos métodos apresentados tem considerado a bagagem de conhecimentos adquiridos pela criança, isto é, suas ideias e hipóteses sobre a escrita. As autoras ainda alertam que não

há por parte desses métodos a preocupação com a inserção dos alunos em eventos em que a escrita apareça de forma dinâmica, com textos lidos ou escritos para atender às diferentes necessidades sociais.

O aprendiz, segundo Morais (2012), é considerado uma *tabula rasa* e adquire novos conhecimentos recebendo informações prontas do exterior. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação dessas informações, sem que o sujeito precise reconstruir em sua mente esquemas ou modos de pensar para compreender os conteúdos sobre letras e sons.

Ainda, independente de serem métodos sintéticos ou analíticos, ambos enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral. Sendo um código, basta ser decifrado. O que importa é o que o aprendiz deve inicialmente aprender: unidades linguísticas menores, as letras ou sílabas ou as maiores, as palavras, frases ou contos.

Embora tenha clareza de que os métodos por si só não têm o poder de resolver os sérios problemas por que passam a educação no país, principalmente no que diz respeito à alfabetização, compreendo os limites que estes métodos citados acima impõem às crianças em seu processo de aprendizagem da escrita.

Uma das críticas feitas a esses métodos é de que o aluno precisa aprender a ler para depois ler textos de verdade, precisa aprender a escrever para depois ser colocado na posição de escritor em potencial. Hoje sabemos da importância de, desde cedo, a criança estar envolvida em eventos de letramento, ou seja, em propostas de uso efetivo da leitura e escrita. Desse modo, muitas crianças aprendem a decifrar a escrita, mas não conseguem interpretar um texto, encontrar informações, com ele se divertir. Da mesma forma com a escrita, produzem textos cartilhados, pois assim foram ensinados: textos sem sentido que servem somente uma finalidade: serem corrigidos pela professora. Assim, esses textos cumprem a função, como nos aponta Goulart (2006), de expropriação da escrita e não de apropriação.

Apesar de não terem a pretensão de nos apresentar o que seria um novo método de alfabetização, Ferreiro e colaboradores trouxeram-nos a partir de meados dos anos oitenta, conhecimentos importantes, advindos da psicolinguística e da psicologia que nos informam sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever. Esses conhecimentos, de uma certa maneira, às vezes equivocados, revolucionaram as salas de aula Brasil afora. Se antes se perguntava “qual o melhor método para se alfabetizar?”, a partir desses estudos, a pergunta passa a ser “como a criança, ou o adulto, aprende a ler e escrever?”. Será que todos aprendem da mesma maneira? Existe uma única maneira de ensinar a

escrita? É disso que iremos tratar na próxima seção.

3.4.

Como a criança aprende a ler e escrever?

Como nos apontam Soares e Maciel (2000), a partir da divulgação dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, em meados dos anos oitenta, houve um certo “desinvestimento” em pesquisas sobre métodos de alfabetização, aumentando, por conseguinte, aquelas destinadas a compreender os processos de aprendizagem, as interações nas classes de alfabetização e outros temas correlatos.

Apresentando-se não como um método novo, mas como uma revolução conceitual (Mortatti, 2006), as pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e colaboradores, deslocavam o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da língua escrita.

Com isso passou-se a questionar os métodos considerados tradicionais e as cartilhas até então utilizadas. Ainda segundo Mortatti (2006), as autoridades educacionais e pesquisadores acadêmicos passaram a fazer, mediante a divulgação de artigos, teses acadêmicas, livros, vídeos, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, um processo de convencimento dos alfabetizadores das escolas públicas do país.

A dificuldade em se ter uma didática que desse conta de como ensinar os alunos, partindo dos conhecimentos agora possuídos sobre os processos pelos quais as crianças aprendem, fez surgir sérios problemas: primeiro considerando que, como a criança é um ser ativo em seu processo de aprendizagem sobre a língua, era preciso respeitá-la, não intervindo sobre as ideias que possuíam sobre a escrita. Desse modo, alguns professores passaram a acreditar que a escrita se aprende de maneira assistemática, sem a necessidade de intervenções diretas do professor.

Telma Weisz (2000), entretanto, afirma que não corrigir nem informar significa abandonar o aluno à própria sorte. Para a autora, diante de um corpo tão novo como a construção construtivista da aprendizagem, o professor é também um aprendiz. Mas, salienta a autora, como o conhecimento é produzido coletivamente, é possível ao professor de hoje aprender a partir do que outros já aprenderam e tomar cuidado com os

erros que os outros já cometeram. Desse modo, já é sabido que para o aluno aprender sobre a escrita faz-se necessário que ele seja desafiado a pensar como ela se organiza, a pensar na relação letra/som, o que chamo aqui, a partir das discussões que faz Magda Soares, de alfabetização. Sobre isso iremos tratar mais adiante.

Um outro fator que gerou problemas em como alfabetizar os alunos se deu exatamente porque não se sabia realmente o que fazer. Tínhamos uma teoria, mas não uma didática que informasse ao professor o que deveria ser feito para que o seu aluno avançasse. Daí era comum ouvirmos professores dizendo: *“meu aluno está silábico, e agora o que faço?”* Vimos ainda, em diversas salas de aula, alunos sendo agrupados de acordo com suas hipóteses sobre a escrita. Desse modo, do mesmo jeito que fazíamos antigamente ao organizarmos turmas de alunos fracos e fortes, fazíamos também com os conhecimentos que tínhamos sobre como os alunos aprendiam. Assim, era comum vermos turmas sendo organizadas de acordo com o seu conhecimento sobre a escrita. Turma de pré-silábicos, os fracos, e os outros com hipóteses mais avançadas. De acordo com Morais:

Na realidade, durante mais de uma década, o que predominou na formação inicial e continuada dos professores foi o acesso dos docentes à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz, ao aprender o sistema alfabético e não uma discussão sobre formas de didatizar aquela informação. (Morais, 2006)

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1989) nos mostram o caráter evolutivo da escrita das crianças até chegarem à escrita alfabética. As crianças constroem hipóteses que vão desde a não compreensão sobre o que a escrita representa e como é representada, a hipótese pré-silábica, até conseguirem estabelecer a relação entre a fala e a escrita, que vai da hipótese silábica e culmina com a hipótese alfabética, isto é, a compreensão de que para escrevermos precisamos fazer uma análise mais apurada sobre a sílaba, descobrindo aí, o valor fonético de cada letra.

Essas ideias que os alunos criam a respeito da escrita, muitas vezes ilógicas para nós adultos, só são possíveis de serem vistas se o professor der condições a eles de se arrisarem a escrever coisas que ainda não sabem. É muito comum vermos crianças escrevendo alfabeticamente palavras memorizadas, mas, quando solicitadas a escreverem palavras que não tenham de memória, produzirem uma escrita distante da convencional.

Isso se deve ao fato de que a escrita não é uma mera questão de memorização. Ela é um conteúdo de natureza conceitual e para o aluno compreendê-la faz-se necessário

refletir sobre o que ela representa e como é representada. Para isso, é necessário ao professor tanto a compreensão de que essa aprendizagem se dá a partir dos conhecimentos que o aprendiz já tem sobre a língua como que essa aprendizagem requer esforço. Não se dá, portanto, passivamente (ou naturalmente), através dos sentidos.

Isso derruba uma crença muito consolidada entre nós de que o ensino precisa ser oferecido de forma gradual, do simples para o complexo. Por isso, ensinamos primeiro as sílabas, consideradas pela lógica do adulto, como as mais simples, e depois as complexas. Talvez por isso, ao lermos textos de sujeitos na fase inicial da escrita, o que vemos é uma tentativa de controle das palavras que já sabem escrever. É como se, ao ousar escrever palavras que ainda não sabem, corressem o risco de errar demais. Essa ousadia não está prevista em um modelo empirista de ensino².

Além disso, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1989) percebe-se um desconhecimento, por parte de quem ensina, de que uma das ideias que as crianças têm sobre a escrita é que é preciso um número mínimo de caracteres, em torno de três, para que algo esteja escrito, e que exige-se ainda uma variação desses caracteres. Isso é, o aluno faz ao mesmo tempo uma análise qualitativa e quantitativa das palavras. Como dar conta disso ao ensinar sílabas como PA, PE, PI, PO, PU, ou palavras como ASA, OVO, ABA (em que vogais estão repetidas)?

Segundo Morais (2012), a visão tradicional de ensino pressupõe que o aluno aprende através da memorização e da repetição. Desse modo, decorando as formas das letras e os sons que elas substituem, os alunos seriam capazes de decodificar ou codificar palavras. Para serem capazes de decodificar e codificar frases e textos bastaria treinar. Por trás dessa visão, a escrita é reduzida a somente um código.

Sabemos, entretanto, que isso não é verdade. A escrita é um conhecimento conceitual e para aprendê-la é preciso que a criança possa responder a duas perguntas:

- O que as letras representam (notam)?
- Como elas criam representações (notações)?

As respostas a essas perguntas variam de acordo com o que pensam sobre a escrita (Morais, 2012). Assim, quem produz uma escrita pré-silábica, nos mostra, em relação à primeira pergunta, que ainda não fez a descoberta de que as letras representam a fala. E, com relação à segunda pergunta, já é possível pensar sobre quantidade e variedade de

² No modelo empirista de ensino o aluno é considerado uma “tábula rasa”, precisando ser preenchida pelos conhecimentos que o professor oferece.

letras. Desse modo, já descobriram que para escrever palavras diferentes, usam letras diferentes. Ou seja, mesmo quem se encontra produzindo este tipo de escrita, precisa fazer uma série de reflexões acerca do sistema.

Ao descobrirem que a escrita representa os sons da fala, a hipótese silábica, as crianças ainda não fazem uma análise mais apurada sobre como esta escrita é representada. Assim, acreditam que para cada sílaba oral deve corresponder uma letra. Este é um conhecimento importante para o aprendiz, mas ainda não dá conta de como a escrita é representada, o que só acontece quando começam a produzir uma escrita silábico-alfabética.

Este tipo de escrita já foi considerada patológica para muitos educadores, era o “comer letras”. Entretanto, hoje se sabe que até chegar a produzir uma escrita silábico-alfabética se torna necessária uma reflexão profunda. O conforto que a escrita silábica oferece precisa ser desconstruído e se descobre que é preciso colocar mais letras ao produzirem escritas. Desse modo se aproximam mais da escrita convencional.

Esse processo evolutivo culmina quando a criança passa a produzir uma escrita alfabética. Descobrir que cada sílaba oral representa, quase sempre, utilizar uma letra para cada fonema é segundo Morais (2012) “*uma descoberta maravilhosa*”. Entretanto, ainda há muito que se aprender. Para o autor, não se pode confundir “ter alcançado uma escrita alfabética de escrita” com “estar alfabetizado”. Precisamos, portanto, estar mais conscientes dessa diferença, para formarmos pessoas que utilizam a leitura e a escrita com autonomia.

3.5.

O letramento nas classes de alfabetização

Os PCN de Língua Portuguesa apresentam em um texto intitulado “*alfabetização e ensino da língua*”, uma ideia presente até hoje em grande parte das classes de alfabetização: a metáfora do foguete. O ensino da correspondência letra-som seria o primeiro estágio, o soltar o foguete da terra, depois, já solto, poderia navegar pelo espaço - seria o momento do ensino da língua e seus usos, escolares, diga-se de passagem.

Desse modo, durante o primeiro estágio, o aluno já conseguiria decodificar e codificar sílabas, palavras e até textos, mas não seria qualquer leitura e nem qualquer escrita. Só as que se restringissem às letras e sílabas já ensinadas. A proposta era que o aluno errasse o menos possível. Quando o aluno já fosse capaz de codificar e decodificar

todos os sinais gráficos, aí sim, poderia ser lançado para o segundo estágio- os exercícios de redação, os treinos ortográficos e gramaticais.

Disso decorre que muitos aprendizes conseguiam decodificar pequenos textos, mas eram incapazes de compreendê-los. A ênfase exagerada na decodificação fez surgir um grande número de pessoas que, mesmo estando na escola ou tendo permanecido nela por alguns anos, não conseguia compreender um texto simples, os chamados analfabetos funcionais.

Se opondo a essa visão surge o que considero um caminho possível de aprendizagem significativa e relevante socialmente: os estudos sobre o letramento. São esses estudos que têm vigorado nos discursos de professores e estudiosos da alfabetização. Mas será que as práticas de letramento em sala de aula têm levado os alunos a se alfabetizarem? O que é o letramento? Como vem sendo tratado nas classes de alfabetização?

Segundo Soares (2003), países distantes tanto geograficamente como economicamente, como França, Estados Unidos e Brasil sentiram ao mesmo tempo a necessidade de reconhecer e nomear práticas mais avançadas e complexas do que o ato de ler e escrever no sentido estrito. Este fenômeno se dá a partir de meados dos anos oitenta e, embora tenha ocorrido ao mesmo tempo, o contexto e as causas diferem entre si.

Nos países desenvolvidos a constatação principal era que, apesar de se ter garantida a escolarização e, como consequência, a alfabetização da totalidade da população, esta não fazia uso efetivo de práticas sociais de leitura e escrita, como utilizar o caixa automático de um banco, ler e escrever um texto simples. Desse modo, o conceito de letramento surge de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita.

Já no Brasil, o processo, segundo a autora, se deu de forma contrária. O despertar para a necessidade da utilização da escrita nos meios sociais e profissionais se deu juntamente com a necessidade de alfabetização da população. Nesse sentido, o conceito de letramento surgiu a partir do questionamento do conceito de alfabetização. Assim, se mesclam, se superpõem e se confundem.

Soares (2003) assinala que são muitos e complexos os aspectos relacionados à noção de letramento. Em primeiro lugar, a dificuldade de conceituar o termo, depois a possibilidade de conceberem-se diferentes letramentos e ainda, como consequência das duas questões anteriores, a falta de condições para definir critérios de avaliação ou estabelecer diferentes níveis de letramento.

Goulart (2006), outra autora que discute o tema, considera que o termo letramento vem se tornando pertinente no Brasil, haja vista o caráter técnico com que a alfabetização tem sido compreendida. Essa visão técnica tem tratado a língua escrita como um processo de codificação/ decodificação de sons em letras e vice-versa. Para a autora, a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização para além de escrita e leitura de frases e textos simples é o que vem determinando as discussões em torno da noção de letramento.

Citando Olson e Astigton (1990) a autora revela que estudos que investigam a relação oral/escrito têm nos apresentado aspectos interessantes sobre o processo de letramento e condição letrada, pois o letramento vem sendo apontado como um fator central tanto na transformação conceitual do sujeito quanto na cultural. Defendem, desse modo, que o letramento afeta indiretamente a cognição, ou seja, o letramento afeta a língua e a língua afeta o pensamento.

Street (1984) conceitua letramento a partir de duas perspectivas: o modelo autônomo e o modelo ideológico. No primeiro, há a percepção de que existe uma só maneira de o letramento ser desenvolvido. Segundo Kleiman (1995) é este o modelo que prevalece até hoje em nossa sociedade, sendo reproduzido desde que iniciou o processo de educação em massa.

Para o autor esta concepção de letramento promoveria desenvolvimento das habilidades cognitivas e a possibilidade de ascensão econômica dos sujeitos, tornando-lhes melhores cidadãos. Segundo o autor, este modelo disfarçaria as suposições culturais e ideológicas, fazendo com que o letramento se apresentasse como algo neutro e universal, capaz de promover, dessa forma, possibilidades de uma vida melhor. O modelo autônomo impõe concepções ocidentais de alfabetização/letramento de uma para outras culturas, ou dentro de um país, ou ainda de uma classe ou grupo cultural.

Para contrapor esse tipo de letramento, Street apresenta o modelo ideológico. Este modelo, longe de ser apenas a aquisição neutra de habilidades técnicas, se configura como uma prática social. Afirma, assim, que as práticas diversas de letramentos são social e culturalmente determinadas; portanto, os significados que a escrita assume dependem do meio social em que ela foi adquirida. Este modelo não pressupõe uma relação de causalidade entre o letramento e o progresso, a modernidade e, em vez de conceber uma grande divisão entre grupos em que a oralidade é mais utilizada do que em outros em que a escrita é predominante. Pressupõe, assim a relação entre práticas orais e escritas. (Ibidem, 2003).

Em relação à prática pedagógica Soares (2010) afirma que alfabetizar é ensinar a

codificar e decodificar, já que a escrita é um sistema inventado, arbitrário. Não se pode esperar, portanto, que a criança reinvente esse sistema. Por isso, defende a autora, é preciso um ensino sistemático e direto. Entretanto, afirma que isso não quer dizer que este ensino seja realizado com materiais artificializados e sem sentido, como os usados nas cartilhas. Defende, outrossim, que os materiais utilizados para ensinar a ler e escrever devem ser reais, como livros de literatura infantil, propagandas, *outdoors*, folhetos e qualquer material que seja do interesse da criança, especialmente os livros de literatura infantil. Para a autora, estes livros podem substituir as antigas cartilhas: “*Aí se faz o letramento, o contato com a história, a literatura, o poema*” (idem, 2010).

Para a autora, a partir dos textos que circulam pela sala, deve ocorrer a alfabetização, pois é possível extrair deles, uma palavra, uma frase, para trabalhar sistematicamente a relação fonema-grafema. Daí, faz uma crítica ao construtivismo pois, segundo afirma, essa sistematização não acontecia e nem acontece.

A autora defende que a alfabetização deve ocorrer em um contexto de letramento. Para que isso aconteça, os professores devem fazer intervenções específicas para os dois processos. No primeiro, realizar atividades em que o foco seja a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (aspecto notacional) e, no segundo, atividades em que o foco seja sobre o uso, características e funções da linguagem que se usa para escrever (aspectos discursivos).

Considerar que a aquisição da escrita alfabética ocorre por meio da leitura e escrita de textos não significa dar menos importância ao processo de correspondência letra-som. Acredito e tenho presenciado práticas em que a alfabetização se dá através da diversidade de textos que existem fora da escola. Assumo, assim, a interrelação entre os conceitos de alfabetização e letramento.

3.6.

A “desinvenção/ reinvenção da alfabetização”³

Embora defenda a não dissociabilidade entre os processos de alfabetização e os de letramento, Soares (2003) afirma que estes dois processos exigem metodologias específicas para serem ensinados. O primeiro deve fazer com que o aluno reflita sobre o sistema de escrita alfabética e o outro, sobre os textos, suas características e seus usos

³ Termo utilizado por Magda Soares para definir a falta de um ensino sistemático da alfabetização.

sociais não podem ser dissociados. Entretanto, afirma que estes dois fenômenos têm suas especificidades, não devendo, por isso, se confundirem e serem tratados da mesma forma.

Para a autora, é importante reconhecer que apesar de existir uma relação inegável entre alfabetização e letramento, este último é o que tem prevalecido nas classes de alfabetização, ou seja, a alfabetização em sua especificidade tem sido negligenciada por muitos fatores, um dos quais, acredita a autora, a crença de que basta colocar o aluno em contato com textos, para que eles se alfabetizassem.

Morais ressalta que, se antes tínhamos o fracasso na alfabetização e, como consequência, um número exagerado de alunos que repetiam inúmeras vezes a primeira série, contribuindo para a sua evasão hoje temos um fenômeno que posterga este fracasso para as séries posteriores e que são revelados nas avaliações externas à escola. É comum vermos alunos, principalmente os pertencentes às classes populares, permanecerem por seis, sete anos na escola e não conseguirem utilizar a língua escrita para se informar, para se comunicar ou mesmo para puro deleite.

Podemos citar vários fatores que influenciaram este quadro. Não de forma hierárquica podemos citar: a adoção dos ciclos em várias redes de ensino, o que fez com que não fossem estabelecidas metas para cada ano do ciclo. Embora sendo favorável a este tipo de organização, já ouvi de várias professoras, *“Ah, ele tem o ano seguinte para ser alfabetizado”* ou *“No primeiro ano vou ensinar as sílabas simples”*.

Outro fator, considerado por Soares como aquele que mais influenciou a educação, foi a mudança teórica que ocorreu entre os anos oitenta e noventa. Passamos de um paradigma behaviorista para uma concepção cognitivista e mais tarde para uma tendência sociocultural. A alfabetização foi bastante influenciada pela concepção construtivista. A teoria behaviorista, que até hoje tem influenciado salas de aula, passou a ser questionada e a criança passou a ser considerada um ser ativo. Os livros didáticos, que utilizavam textos com objetivos exclusivamente de ensinar a ler, passaram a ser questionados com textos sem sentido e através da memorização e da cópia, coerentes com os métodos tradicionais.

O que mais marca a mudança de paradigma aqui no Brasil foi a chegada aqui no Brasil, em meados dos anos oitenta, dos estudos psicogenéticos da pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, que nos informavam sobre o processo evolutivo de cada criança ao buscar compreender esse tão complexo objeto de conhecimento que é a escrita. Desse modo, se inicialmente, nos chamados métodos tradicionais, pertencentes à teoria behaviorista, a criança dependia de estímulos externos para se alfabetizar, a pesquisa de

Ferreiro, notadamente construtivista, trouxe a compreensão de que a criança é um sujeito ativo e se alfabetiza a partir das relações estabelecidas entre ela e o objeto de conhecimento. O erro deixa de ser considerado uma falta de conhecimento da criança, passando a ser entendido como o processo em que a criança se encontra em seu desenvolvimento, o erro construtivo.

As hipóteses da escrita foram bastante socializadas, mas muitos não sabiam o que fazer com esse conhecimento. “*Tá bom, meu aluno está silábico e daí, o que faço?*” Desse modo, os professores muitas vezes utilizavam este conhecimento também para rotular e excluir, do mesmo jeito que antes já faziam “*Este é o grupo dos pré-silábicos*” ou, ainda, fazer avaliações prévias para montar turmas de acordo com o conhecimento das crianças sobre a escrita, não levando em conta que a heterogeneidade de saberes é um elemento importante para a aprendizagem dos alunos.

Soares (2003) não desconsidera a contribuição que esta mudança de paradigma trouxe para o campo da alfabetização. Entretanto, tem a preocupação de que ao se focar o processo de construção da escrita pela criança - a faceta psicológica da alfabetização - deixou-se de considerar a sua faceta linguística: a fonológica.

Soares "reclama" que a palavra *método* esteve sempre associada à teoria tradicional. Desse modo, é cercada de preconceitos, sendo muitas vezes, proibida de ser dita. Assim, segundo a autora, na teoria tradicional tínhamos muitos métodos e nenhuma teoria e, na perspectiva construtivista, temos muitas teorias e nenhum método. Assim criou-se uma falsa inferência de que a alfabetização não precisa ser considerada um objeto a ser ensinado. As crianças aprendem sem um ensino sistemático.

Esse é o fenômeno que Soares chama de *desinvenção da alfabetização*. Argumenta que deixou-se de ensinar sistematicamente a relação letra/som, acreditando que somente o convívio dos alunos com textos seria suficiente para que o aluno se alfabetizasse. Sabemos que não é bem assim. Por ser um conteúdo de natureza conceitual, é preciso que o aluno reflita sobre ele. E, em relação à produção e leitura de textos, é preciso que os alunos reflitam sobre os aspectos discursivos da língua.

Em relação a isto, Albuquerque Morais & Ferreira (2008) realizaram uma pesquisa envolvendo nove professoras de pesquisa, cujo objetivo era analisar as suas práticas em relação ao sistema de escrita alfabética. Os autores classificaram o trabalho das professoras em práticas sistemáticas e assistemáticas de ensino da escrita alfabética. No primeiro, tinham a intenção de incorporar à sua prática diária, atividades específicas para o ensino do sistema de escrita alfabética, através do ensino de palavras, letras e, no

segundo, práticas assistemáticas de alfabetização, revelavam que as professoras priorizavam mais atividades de produção de textos e atividades de leitura, acreditando, assim que os alunos se apropriam do sistema de escrita alfabética de maneira natural, sem a intervenção direta do professor e de forma autônoma.

Organizaram, desse modo, para cada uma das professoras um protocolo de atividades que consideravam importantes para o ensino da escrita alfabética. Através da observação, quantificaram a frequência com que cada uma das atividades aparecia nas aulas. Com essas informações, concluíram que com aquelas professoras cujas práticas eram mais sistemáticas, os alunos se desenvolveram mais. E, contrariamente, as professoras com práticas mais assistemáticas produziram resultados inferiores aos outros. De Menos das professoras investigadas conduzirem o seu trabalho alfabetizador mais pautado na leitura e produção de textos leva a crer que estas criticam a redução da alfabetização à codificação/decodificação, priorizando atividades que levam ao letramento. Com isso, deixam de tratar as especificidades da alfabetização. É esse fenômeno que Soares (2003) chama de “desinvenção da alfabetização”.

Desse modo, a autora propõe a reinvenção da alfabetização, mesmo sabendo o risco que disso pode decorrer. Ela nos remete à metáfora da “*curvatura da vara*”, que pode ser assim entendida: alfabetização ou letramento? Soares ressalta que o puxar a vara para o outro lado é ao mesmo tempo perigoso e necessário. Perigoso porque pode significar a desconsideração dos avanços e conquistas que obtivemos na área da alfabetização nos últimos anos e necessário porque pode representar a recuperação da faceta instrumental do ensino da língua. Para ela, a alfabetização deve ser trabalhada de forma sistemática e intencional e ainda, não é antecessora ao trabalho envolvendo os diferentes gêneros textuais, seus portadores e o uso social que fazemos da escrita. Diante disso, a autora faz uma crítica à automatização da alfabetização.

Muitas vezes vi professoras se dizendo construtivistas e que utilizavam textos para alfabetizar. Os textos preferidos eram as parlendas, cantigas e quadrinhas, mas o tratamento didático que davam a estes textos era a cópia, tal qual nos métodos tradicionais. Estas cópias ocupavam quase a metade da aula. A reflexão sobre o sistema de escrita alfabético não existia. Diziam que era tradicional se pensar em palavras e sílabas.

Por outro lado, vi também professoras que pautavam o seu trabalho de alfabetização quase que exclusivamente na codificação/decodificação de palavras. Por isso, seus alunos só escreviam o que conheciam, o que a professora já havia ensinado. Os

textos utilizados e não levavam os alunos a utilizarem estratégias de leitura importantes, como a inferência e a verificação. Eram professoras que não acreditavam na capacidade de compreensão de textos de alunos não alfabetizados. A compreensão estaria ligada à capacidade de ler e escrever.

É imprescindível que se faça uma análise crítica dos discursos que afirmam que o fracasso na alfabetização deve-se aos métodos construtivistas. Primeiramente, porque tais métodos não foram colocados em prática na maioria das salas brasileiras. O que vimos acontecendo na maioria das salas de aula ainda é resultado dos métodos de alfabetização que tanto produziram esse fracasso. Segundo porque, em algumas salas, esses métodos aparecem como uma tentativa de conjugá-los ao uso de textos, mas ainda textos cartilhados e sem sentido (Morais, 2006).

Pensar sobre essa questão favorece a compreensão de que muitos destes discursos estão ligados aos defensores do método fônico, método este já bastante utilizado no país e com uma parcela importante de responsabilidade pelo fracasso na alfabetização. Quem defende este método afirma que a consciência fonológica seria uma preditora do sucesso escolar dos alunos na fase da alfabetização. Para isso, elegem uma série de atividades sobre as quais é preciso fazer treinamentos. Só depois o aluno pode se alfabetizar. Acontece que essas atividades são sem sentido, artificiais e algumas impossíveis de serem realizadas por uma criança e até mesmo por um adulto alfabetizado.

Morais (2008) afirma que é importante realizar atividades sobre consciência fonológica desde cedo. Se num passado recente elas eram negligenciadas, hoje sabemos da importância de se pensar sobre as partes menores das palavras e isso deve ser feito sistematicamente, sob a tutela de um professor. Isso não significa, portanto, um retorno ao método fônico. É certo que à medida que os alunos se alfabetizam eles conseguem realizar muitas dessas atividades, mas o que o autor sugere é que podemos agilizar este processo, ao invés de deixá-los sozinhos nesta descoberta. O que Moraes quer dizer é que quanto mais o aluno avança em seu processo de alfabetização, mais ele consegue realizar reflexões fonológicas, não sendo estas, portanto, preditoras do sucesso dos alunos em fase de alfabetização.