

ALFABETIZAR LETRANDO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA¹

Rosilene F. Koscianski da Silveira²

1 INTRODUÇÃO

Para compreender a forma com que o processo de alfabetização e letramento tem sido efetivado no sistema educacional brasileiro nos dias atuais e quais as possibilidades que as discussões teóricas têm apontado, faz-se necessário trilhar o percurso histórico de ambos, localizando concepções e conceitos que foram construídos e ganharam relevância na prática pedagógica. Esse texto, bem como a proposta do minicurso, objetivou oferecer aos acadêmicos e demais interessados a oportunidade de problematizar os conceitos de alfabetização e de letramento, promovendo uma reflexão sobre as práticas alfabetizadoras e confrontando-a com as contribuições teóricas da atualidade.

Para orientar o debate, foram estabelecidos três objetivos específicos: compreender a trajetória histórica e teórica da alfabetização e do letramento; entender como ocorreu nas últimas décadas a perda da especificidade da alfabetização e o surgimento do conceito de letramento; e perceber a necessidade de se reinventar a alfabetização, trabalhando suas especificidades na perspectiva do letramento. A metodologia de trabalho proposta se constituiu na exposição em *slides* da temática, apresentada em uma perspectiva dialógica, pela qual foi possível aos participantes: fazer questionamentos a partir das diferentes experiências do grupo e exemplificar e analisar atividades propostas para aprendizagem da língua escrita, no sentido de perceber a especificidade da alfabetização e do letramento ali presentes.

2 ALFABETIZAÇÃO

Os estudos referentes à alfabetização passaram por diferentes concepções em sua trajetória histórica³. Na primeira metade do século XX, o âmbito da pesquisa e do discurso acadêmico

¹ Minicurso ministrado no 2.º SELEP – Seminário de Leitura e Produção de Textos, realizado em novembro/2011. Temática tratada em minha pesquisa de mestrado (SILVEIRA, 2008) e no Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento – GEAL da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

² Pesquisado do Grupo de Pesquisa Littera da UNESC – rosilenefks@yahoo.com.br

³ Barbosa (1994, p. 16) mostra o trajeto histórico da alfabetização considerando o ano de 1789 como marco fundamental da associação entre alfabetização e escola. Refere-se ao ideal republicano de universalização da cultura escrita, concretizando o modelo que concebe a alfabetização como “aprendizagem coletiva e simultânea dos rudimentos da leitura e da escrita”.

focalizava a questão do ensino com prioridade para a investigação dos métodos⁴ de alfabetização, com a fundamentação teórica centrada na Psicologia, principalmente no Associacionismo⁵. Nessa época, de forma geral, a preocupação girava em torno de dois métodos diferentes, com duas formas diferenciadas de se pensar a alfabetização: os *sintéticos*⁶ (voltados para a correspondência entre oralidade e escrita, nos quais a aprendizagem partia de elementos mínimos letras ou fonemas, no caso do método fonético, para os maiores, sílabas, palavras ou frases, como o caso do método alfabético) e os *analíticos* (nos quais a leitura é concebida como um ato global, que deveria se iniciar com unidades significativas para a criança, partindo do todo para o elemento menor). A partir destas duas formas de entender o processo de alfabetização e tentando utilizar o que haveria de melhor em ambos, se propôs ainda o chamado método misto ou global, o qual, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 23), “participariam da benevolência de uns e de outros”.

Nos anos 60, a questão da alfabetização começa a ser estudada a partir do fracasso escolar. A ideologia do déficit é amplamente divulgada, atribuindo aos alunos oriundos das camadas populares uma desvantagem, pois o meio em que viviam não lhes oferecia as condições ideais para o pleno desenvolvimento e a escola teria a função de compensar essa deficiência. Tal questão foi aprofundada por Carraher (1986), que discutiu alfabetização e pobreza, e por Kramer (1982), que explicitou a política de educação compensatória na obra *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*, entre outros estudiosos.

Na segunda metade do século XX, os esforços em compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita se intensificaram. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29) desenvolveram seus estudos buscando descobrir o sujeito cognoscente, ou seja, “o sujeito que busca adquirir o conhecimento [...], aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca” e publicaram⁷ os resultados na obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, traduzido para o português como *Psicogênese da língua escrita*. Essa obra causou um grande impacto na educação brasileira e foi considerada por alguns estudiosos como um marco divisório na história da alfabetização. As discussões anteriores mantinham o foco na avaliação dos métodos de ensino, mas, a

⁴ Números que comprovam essa tendência estão em Soares (2006).

⁵ Segundo o modelo Associacionista, a aquisição da linguagem na criança se dá pela imitação do meio social que a cerca. Por exemplo: quando os adultos apresentam um objeto para ela, acompanham essa apresentação com uma emissão vocálica. Por reiteradas associações entre emissão sonora e a presença do objeto, a emissão do som acaba por se transformar em signo do objeto, se faz “palavra” (nessa perspectiva, a criança espera passivamente o reforço externo).

⁶ Para maiores detalhes sobre os métodos do ensino da leitura, ver Ferreiro e Teberosky (1999); uma revisão aos métodos empregados para alfabetizar, consultar Carvalho (2005).

⁷ Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky foram publicados em 1979.

partir dos estudos desenvolvidos pelas autoras, o eixo central foi deslocado do ensino para a aprendizagem, partindo não de como se deve ensinar, mas de como a criança aprende. Até então, a ideia mais aceita era a de que havia pré-requisitos para que a criança pudesse aprender a ler, um conjunto de habilidades conhecidas como prontidão para alfabetização.

Paralelamente aos estudos de Ferreiro e Teberosky, outras pesquisas relacionadas à aquisição da linguagem escrita, visando outros aspectos além dos métodos, estavam sendo desenvolvidas, entre elas, a de Smolka que fez um estudo entrevistando crianças de vários contextos socioeconômicos, no intuito de investigar os processos e as estratégias que as crianças pequenas usam para interpretar a escrita no meio em que vivem, antes de iniciar a instrução formal na escola. Nas palavras da autora, a aquisição da linguagem escrita se configura como uma questão ampla e complexa, que nos remete para além dos métodos e nos faz:

[...] buscar historicamente, sócio-culturalmente, psicologicamente, raízes e origens desta forma de linguagem. Levanta a questão do signo, da capacidade humana de criar sinais e símbolos. Leva-nos a considerar, na sua gênese, do ponto de vista de nossa cultura ocidental, a relação pensamento/linguagem no movimento das interações humanas, [...] remete às teorias do conhecimento, ao aspecto filosófico da questão [...]. (SMOLKA, 2000, p. 21)

Magda Soares (2006), analisando a transformação paradigmática ocorrida a partir dos anos 80 e acompanhando o movimento que se fez a partir desta, percebe que, em decorrência do questionamento da validade dos métodos tradicionais, se difundiu uma ideia de certa forma equivocada: a de que não era necessário haver um método para a alfabetização. Essa discussão ainda se mostra bastante polêmica atualmente e, segundo a autora, contaminada por duas questões: primeiro pelo fato de que os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita foram considerados sobretudo metodológicos e, em segundo lugar, porque na área da alfabetização o conceito de método tornou-se estereotipado, “sinônimo de manual ou um artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas” (p. 93). Além de evidenciar uma visão reducionista do processo de aprendizagem, a crítica intensa aos métodos de alfabetização conduziu à perda da especificidade do processo e gerou uma incerteza generalizada na prática pedagógica, não solucionando e em certos casos até agravando o problema do fracasso escolar.

A perspectiva cognitivista alterou a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança, que deixou de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita e passou a ser vista como sujeito ativo, capaz de progressivamente reconstruir esse sistema de representação, interagindo com a língua

escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material para ler, não com material produzido artificialmente para aprender a ler. Nessa perspectiva, o construtivismo contribuiu bastante para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético. Contudo, a partir do arcabouço teórico que o sustenta, falsas inferências foram transpostas para a prática alfabetizadora. O foco no processo de construção do sistema de escrita pela criança subestimou a natureza do objeto de conhecimento em construção. Ao privilegiar a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu sua faceta linguística (fonética e fonológica). Inferiu-se que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização, pressupondo que era possível alfabetizar apenas por meio do convívio intenso com material escrito que circula nas práticas sociais, da imersão da criança na cultura escrita. Isso fez com que, na prática, o letramento prevalecesse sobre a alfabetização, a qual, como consequência, perdeu sua especificidade como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica. A esse fenômeno Magda Soares (2004) chama de *desinvenção da alfabetização*.

3 LETRAMENTO

Em meados dos anos de 1980, surge no contexto dos estudos e da discussão sobre alfabetização no Brasil a noção de letramento. As primeiras ocorrências do uso da expressão letramento⁸, segundo Soares (2001), foram feitas por Kato, em 1986, quando a autora diz acreditar que a língua falada culta é consequência do letramento, e Tfouni, em 1988, que distingue a alfabetização de letramento. A partir desse momento, o uso do termo torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de professores e especialistas e motivo de pesquisa nos meios acadêmicos.

De acordo com Soares (2004), o uso do termo letramento aparece em decorrência da necessidade de se reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas do que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema da escrita. Para a autora, este fenômeno acontece simultaneamente ao aparecimento do *illettrisme*, na França, e da *literacia*, em Portugal. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora o termo *literacy* já estivesse sendo usado desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que se tornou foco de atenção e discussão nas áreas da educação e da linguagem, fato evidenciado pelo grande número de artigos e livros publicados sobre o tema. Convém

⁸ Versão para o português da palavra *literacy*, da língua inglesa. “Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado [...], ou seja: *literacy* é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2001, p. 17).

ressaltar que, aproximadamente nesta época (final dos anos 1970), a UNESCO⁹ propõe a ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, sugerindo que as avaliações internacionais sobre o domínio de competências de leitura e de escrita se fizessem de forma mais ampla, além do medir apenas a competência de ler e escrever.

Ainda segundo Soares (2004), se houve coincidências quanto ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e escrita surgiram como fundamentais em sociedades distanciadas em aspectos geográficos, socioeconômicos e culturais, as causas e o contexto deste surgimento se caracterizam como diferentes nos países em desenvolvimento, como o Brasil, dos países desenvolvidos, como França, Estados Unidos e Inglaterra. Uma das diferenças que pode ser destacada é o grau da ênfase colocada nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do código escrito, ou seja, entre o conceito de letramento e o de alfabetização. Nos países de primeiro mundo, as práticas sociais de leitura e escrita assumiram a natureza de problema relevante através da constatação de que a população, embora alfabetizada, não possuía habilidades de leitura e escrita suficientes para uma participação efetiva e competente, tanto no contexto social quanto no profissional, envolvendo a língua escrita. Nessa perspectiva, nesses países as questões sobre os problemas da aprendizagem inicial da escrita, ou da tecnologia da escrita (alfabetização), e o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas (letramento) são tratadas de forma independente, revelando o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não causalidade entre eles.

No Brasil, o movimento se fez na direção oposta. A discussão sobre a importância de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se a partir do questionamento do conceito de alfabetização. Dessa forma, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e frequentemente se confundem, com uma progressiva extensão do conceito de alfabetização em direção ao letramento, do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. Para Soares (2004, p. 8), “a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção dos termos em outros países”. Apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, existe uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do letramento, conduzindo a certa extinção do termo alfabetização, a que a autora atribui o nome de “desinvenção da alfabetização”, a fim de descrever a progressiva perda da especificidade do processo de

⁹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

alfabetização que ocorreu nas escolas nos últimos anos.

4 É PRECISO REINVENTAR A ALFABETIZAÇÃO

A noção de letramento foi trazida para o centro do debate e evidenciou um movimento vivenciado nas sociedades letradas pela necessidade de se ampliar o conceito de alfabetização, na perspectiva de um processo crítico e autônomo da leitura e da escrita. Nos dias atuais, reconhecemos que para alfabetizar letrando é preciso delimitar e aprofundar o conhecimento acerca da especificidade que cada um dos termos possui. Para Soares (2004), é uma proposta arriscada se isso representar um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda dos avanços e conquistas feitos nas últimas décadas, mas extremamente necessária se representar a recuperação de uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita: a faceta linguística. Segundo a autora, países como a França e os Estados Unidos, nos quais as discussões sobre alfabetização têm avançado bastante, postulam que a aprendizagem do código escrito, das relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico precisam ser recuperadas, sobretudo para que se tornem objeto de ensino direto, explícito e sistemático. O quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas afirmam que a entrada da criança (e do adulto) no mundo da escrita se dá simultaneamente pela aquisição do sistema convencional de escrita (a alfabetização) e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (o letramento). Portanto, a alfabetização e o letramento são processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos. Desta forma, a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode se desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Por que precisamos conservar os dois termos? Porque representam processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicas, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. A especificação dos processos é metodológica e não conceitual. Além disso, os problemas com o aprendizado da leitura e da escrita no sistema educacional brasileiro estão longe de apresentarem uma solução satisfatória, pois percebemos que os resultados na aprendizagem inicial da língua escrita ainda são bastante precários e que estes se refletem ao longo do ensino fundamental. Soares (2004) afirma que é necessário rever

os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, estabelecendo a distinção entre o que é letramento, contemplando suas principais facetas (a imersão da criança na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita e o conhecimento e a interação com diferentes tipos e gêneros textuais), e o que é alfabetização e suas principais facetas (a consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita e o conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita). Desta forma podemos promover a conciliação entre essas duas dimensões do aprendizado da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e de outro.

5 CONSIDERAÇÕES

A alfabetização enquanto *ação de ensinar/aprender a ler e a escrever* constitui-se de um processo que está intrinsecamente relacionado ao processo de letramento. Letramento aqui entendido como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita. Alfabetizar e letrar são duas ações distintas e ao mesmo tempo indissociáveis. O ideal é *alfabetizar letrando*, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. Nessa perspectiva, a intervenção do professor se aproxima de uma concepção paulofreiriana de alfabetização, que pretende auxiliar no desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva do sujeito sobre si mesmo e sobre o seu contexto, fortalecendo as dimensões política, filosófica, dialógica e cultural do processo, sem negligenciar as especificidades que envolvem a apreensão e a consolidação da linguagem escrita. O surgimento do termo e as discussões acerca do letramento ampliaram o conceito multifacetado de alfabetização, mas a diferenciação entre ambos é necessária, principalmente em países onde a questão da alfabetização não foi debelada, como é o caso do Brasil. Precisamos compreender o que é alfabetização e o que é letramento e apreender suas facetas sem, com isso, perder o horizonte de trabalhá-los concomitantemente.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. Alfabetização e pobreza: três faces do problema. In: KRAMER, Sonia. (Org.). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986. p. 47-100.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Liechtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.
- KRAMER, Sônia. Infância e sociedade: o conceito de infância. In: _____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982. p. 15-47.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- SILVEIRA, Rosilene F. Koscianski da Silveira. *A contribuição da literatura no processo de alfabetização e letramento: uma reflexão mediada pelo olhar da criança*. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2008.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 25, jan./abr., 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/aned/n25/art01.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2005.
- _____. *Alfabetização e letramento*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, SP: Pontes, 1988.