



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO



FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2026

CADERNO

TEMÁTICO

**MINICURSO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

PARCERIAS

GOVERNO DO ESTADO



GOVERNO PRESENTE FUTURO PRA GENTE



UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia



UNDIMEBA

União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação



UNCME-BA



PPGED
UESB

Programa de Pós-Graduação em Educação





COORDENAÇÃO GERAL

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GPEMDECC)

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos
Secretária geral: Valéria Souza Lima Brito
Assessor técnico: Ricardo Alexandre Castro

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Geovana Gomes Costa
Nair Cristina Machado Lopes

APOIO

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA)

Diretora de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais:
Poliana Nascimento dos Reis

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA)

Presidente: Anderson Passos dos Santos

União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME/BA)

Presidente: Gilvânia da Conceição Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB

Coordenação:
Cláudio Pinto Nunes
Arlete Ramos dos Santos

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Coordenação: Bernardino Galdino de Sena Neto

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Coordenação:
Jussara Tânia Silva Moreira
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Coordenação: Gilsélia Freitas Macedo Cardoso Freitas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

Coordenação: Luís Geraldo Guimarães



COORDENAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO (GT)

GT1 – Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC

Antoniclebio Cavalcante Eça
Silvano Conceição

GT2 – Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo– PPP

Edjaldo Vieira dos Santos
Gilvan dos Santos Sousa

GT3 – Educação Integral em Tempo Integral nas Escolas do Campo

Higro Souza Silva
Antônio Domingos Moreira
Maísa Dias Brandão Souza

GT4 – Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação Especial e Inclusiva na Educação do Campo

Niltânia Brito Oliveira
Sólon Natalício Araújo dos Santos
Jaqueline Braga Moraes Cajaiba

GT 5 – Matriz Curricular da Educação do Campo

Vilma Áurea Rodrigues
Inaiara Alves Rolim

GT 6 – Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação

Antoniel dos Santos Peixoto
Eliane Nascimento dos Santos
Pascoal João dos Santos



COORDENAÇÃO TERRITORIAL

Ana Elisa Antunes de Oliveira	Liliane Lima Silva
Ana Karine Porto Viana	Liliane Soares Santana
Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu	Maisa Rose Serra de Almeida
Claudia Batista Silva	Paula Bruna Soares dos Santos
Cynthia Rocha Silva	Priscila da Silva Rodrigues
Fabiano Neves Silva	Queziane Martins da Cruz
Fernanda Silva Santos	Raimunda Duarte Bonfim
Gean César dos Santos Nogueira	Rebeca Bispo Oliveira
Geysa Novais Viana Matias	Regiane Dias Cardoso
Henrique Reis Bispo	Roberio Santos Fontes
Hernaide da Silva Miranda	Solange Balisa Costa
Isaias Teixeira dos Santos	Tadma Lays Dutra Gomes
Izani Daniela Reis Gomes Rodrigues	Vandique M. Campos Meira
Janille da Costa Pinto	Vitor Guilherme Ribeiro Vieira Batista
Jaqueline Braga Morais Cajaiba	Welder Cardoso Oliveira
Jasmym Alves França	Winner Santos
Josleide Cristina D'oliveira Mattos	Yure Oliveira Venceslau
	Zildete Soares Aranha Azevêdo

BOLSISTAS

Carlos Barreto Carvalho Junior - (voluntário)
Celidalva Gomes Sousa - bolsista IC (UESB)
Davi Alves Guimarães - (voluntário)
João Victor Souza - bolsista de extensão (UESB)
Juliele Pereira Meireles do Carmo - bolsista de extensão (UESB)
Letícia Oliveira Novais - bolsista de extensão (UESB)
Queliane Alves Ferreira - bolsista IC (UESB)
Maria Heloísa Oliveira Araújo - (voluntária)
Steffany de Jesus Santos - (voluntária)



ChatGPT (OpenAI). Minicurso Letramento e Alfabetização na Educação do Campo. 2026. Imagem digital. Disponível em: ChatGPT.

***BASES EPISTEMOLÓGICAS
DA ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO: HISTÓRIA,
CONCEITOS E PRÁXIS***



MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO EM PAULO FREIRE NO ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRB

Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

43

Maria Eurácia Barreto de Andrade

Severino Bezerra da Silva

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre o processo de alfabetização baseado na perspectiva epistemológica de Paulo Freire e seu método político-emancipatório, bem como contextualizar o “método” Paulo Freire conforme a proposta realizada com os estudantes em formação e seus familiares não alfabetizados ou pouco escolarizados, vivenciada como releitura das quarenta horas em Angicos. O aporte teórico utilizado baseia-se, sobretudo, nas contribuições de Paulo Freire, Brandão, Lyra, dentre outros. No âmbito metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo participante, com produção de dados por meio da observação, registro em diário de campo e análise de documentos (relatórios). Os resultados apontam para a riqueza alfabetizadora do “método” Paulo Freire e como este se revela atual, constituindo a base para alfabetizar sujeitos da classe trabalhadora. Além disso, os dados revelam a importância do legado de Paulo Freire e a necessidade da sua constante reinvenção, segundo nos convidou o próprio autor.

Palavras-Chave

Alfabetização; Educação de Jovens; Adultos e Idosos; Paulo Freire; Experiência Formativa.

MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN EN PAULO FREIRE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE JÓVENES, ADULTOS Y MAYORES: UNA EXPERIENCIA EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA UFRB

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el proceso de alfabetización a partir de la perspectiva epistemológica de Paulo Freire y su método político-emancipador, así como contextualizar el “método” Paulo Freire según la propuesta realizada con los estudiantes en formación y sus familiares analfabetos o con bajo nivel educativo, vivido como una reinterpretación de las cuarenta horas en Angicos. El sustento teórico utilizado se basa, sobre todo, en los aportes de Paulo Freire, Brandão, Lyra, entre otros. En el ámbito metodológico, se trata de una investigación cualitativa, de tipo participante, con producción de datos a través de la observación, registro en un diario de campo y análisis de documentos (informes).



Los resultados señalan la riqueza alfabetizadora del “método” Paulo Freire y su actualidad, constituyendo la base para enseñar a leer y escribir a los sujetos de la clase trabajadora. Además, los datos revelan la importancia del legado de Paulo Freire y la necesidad de su constante reinención, tal como lo presenta el propio autor.

Palabras clave

Alfabetización; Educación de Jóvenes; Adultos y Adultos Mayores; Paulo Freire; Experiencia de entrenamiento.

LITERACY METHOD IN PAULO FREIRE IN THE EDUCATION INTERNSHIP OF YOUNG PEOPLE, ADULTS AND ELDERLY: AN EXPERIENCE ON THE PEDAGOGY COURSE AT UFRB

ABSTRACT

This article aims to reflect on the literacy process based on Paulo Freire's epistemological perspective and his political-emancipatory method, as well as contextualizing the Paulo Freire “method” according to the proposal made with students in training and their illiterate or poorly educated family members, experienced as a reinterpretation of the forty hours in Angicos. The theoretical support used is based, especially, on the contributions of Paulo Freire, Brandão, Lyra, among others. In the methodological scope, this is a qualitative participant-type research, with data production through observation, recording in a field diary, and analysis of documents (reports). The results point to Paulo Freire's valuable literacy method and how it proves to be current, constituting the basis of the literacy process of the working class. Furthermore, the data reveals the importance of Paulo Freire's legacy and the need for its constant reinvention, as proposed by the author himself.

Key words

Literacy; Education of Young People; Adults and Elderly; Paulo Freire; Training Experience.

1 APONTAMENTOS INICIAIS

A discussão sobre alfabetização na Educação de Jovens e Adultos baseada na perspectiva do método Paulo Freire não pode acontecer sem fazer menção à problemática do analfabetismo – que apresenta um mapa vergonhoso –, tampouco à experiência piloto realizada em Angicos, no início da década de 1960. É nesse sentido que o poeta Thiago de Mello com sua poesia intitulada “Canção para os fonemas da alegria”, construída em Santiago do Chile, no verão de 1964, faz referência ao nosso mestre pernambucano e nordestino Paulo Freire, que propõe um novo panorama epistemo-metodológico para o processo de alfabetização.



Dessa maneira, iniciamos as reflexões afirmando que a alfabetização, enquanto direito constitucional de todas as pessoas, deve ocupar, sim, lugar de centralidade nas pautas de todos os espaços e instituições formativas. Esta deve estar inserida na ordem do dia das discussões em torno da educação, uma vez que o nosso país ainda enfrenta o grande desafio de superar o analfabetismo, que se constitui como um dos grandes entraves históricos a ser urgentemente superado.

Esse cenário de fragilidade no país, revelado pelos altos indicadores de analfabetismo (5,6%¹), tenciona para movimentos de luta, de mobilização e de enfrentamento, em razão de estar se tornando, de forma lenta, um problema histórico. Desde a colonização essa problemática vem progressivamente se instalando no país, incomodando professores, gestores, pesquisadores e demais profissionais da educação, os quais, de diferentes formas, buscam movimentos de enfrentamento nas suas ações cotidianas.

Esse contexto de fragilidade, que constitui uma vergonha histórica, indica que o país ainda tem um longo caminho para superar o desafio do analfabetismo, que marginaliza homens e mulheres da classe trabalhadora e impossibilita o direito de participarem com autonomia dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade, constituindo um triste quadro de exclusão.

Em face dessas reflexões, Santos e Damiani (2005) destacam que, com a invenção da escrita, duas dimensões foram construídas contribuindo para a construção da exclusão: a do “segredo” e da “chave”. O segredo pode estar relacionado ao código escrito e a chave pode representar a leitura, para desvendar e ter acesso a esse “segredo”. Na compreensão das autoras, a partir deste momento, o contexto ocidental criou outra polaridade referente à escrita alfabética: os possuidores da chave (alfabetizados) e os não detentores desta (não alfabetizados). Assim, em uma sociedade grafocêntrica/letrada, o alfabetismo funda-se como sinônimo de poder, nutrindo um cenário de exclusão àqueles que foram impedidos do acesso ao “segredo” e a “chave”.

Diante desse conjuntura cruel de polaridade, algumas questões se fazem necessárias: a quem interessa o analfabetismo? Por que ainda existem tantas pessoas não alfabetizadas ou pouco escolarizadas no país? Quem são os estudantes que ocupam os bancos da

¹ IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro, IBGE, 2023.



Educação de Jovens e Adultos? Em que contextos vivem? Por que a EJA historicamente ocupou e ainda ocupa um não lugar na Educação? Por que a alfabetização da população (em todos os tempos geracionais) não tem ocupado centralidade nas discussões do país? Quais políticas públicas efetivas foram/são pensadas para mudar a cruel realidade do analfabetismo numa perspectiva emancipadora? Que papel o analfabetismo cumpre na sociedade de classe? Estas e tantas outras questões são relevantes para melhor compreendermos a realidade atual e, sobretudo, para contextualizar a experiência da releitura do Método Paulo Freire por meio do projeto “As quarenta horas em Angicos como inspiração para as quarenta horas em Amargosa”.

Forjada a partir de uma experiência formativa alfabetizadora com pessoas jovens, adultas e idosas, no âmbito do estágio curricular no componente Prática Reflexiva em Educação de Jovens e Adultos, no curso de Licenciatura em Pedagogia, nas suas três edições, em articulação com o programa de Extensão Tecelendo², este artigo propõe apresentar reflexões sobre a experiência, evidenciando o nascimento desta, os caminhos trilhados, as reflexões tecidas no processo e os resultados alcançados.

Como nasce o projeto? Por que realizar um trabalho formativo com inspiração em uma experiência realizada há mais de meio século? Por que trazer à tona o trabalho de Paulo Freire em um contexto pandêmico, de distanciamento, em um momento político de ataque à democracia e tentativa de negação do legado deste grande mestre? São questões necessárias para melhor contextualização e posterior diálogo acerca da experiência aqui apresentada.

O projeto “As quarenta horas em Angicos como inspiração para as quarenta horas em Amargosa” nasce em um momento de muitas incertezas, medos e, sobretudo, de dúvidas, marcado pelo período crítico da Pandemia da Covid-19, com o isolamento social e a necessidade da realização das atividades acadêmicas de forma remota, tendo as telas como os principais veículos para alcançar os estudantes em formação. Neste momento, fomos tencionados a reinventar estratégias e ações possíveis para garantir a formação qualificada dos futuros professores, porém sem a possibilidade da presencialidade.

² O Programa de Extensão Tecelendo surgiu no ano de 2008, inicialmente como projeto de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, assumindo a tecelagem artesanal como força metodológica para aglutinação das pessoas em torno de seus processos de significação humana a partir do trabalho, da arte, da leitura e da escrita.



O desafio estava posto a todos os professores e, diante da realidade e das necessidades impostas pelo momento da crise sanitária, outras interrogações emergiram: como realizar o estágio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos neste contexto? De que forma poderemos alcançar estes homens e estas mulheres não escolarizados pelas telas, considerando que um grande número não tem familiaridade com as tecnologias da informação e comunicação? De que maneira poderemos contribuir para a redução do analfabetismo nesta conjuntura? Estas questões foram basilares para as discussões na busca de construir uma proposta de estágio que atendesse às necessidades formativas dos estudantes, mas, para além disso, que pudesse contribuir para que muitos jovens, adultos e idosos não alfabetizados ou pouco escolarizados tivessem o direito ao encontro ou reencontro com a alfabetização, não uma alfabetização fragmentada, simplista, bancária, mas que fosse garantida uma formação na perspectiva libertadora, em que os estudantes inseridos tivessem oportunidade de “dizer a sua palavra”, pois historicamente tiveram suas vozes silenciadas.

Diante da complexidade que marcou este momento, quem poderia inspirar para a construção de uma proposta formativa que atendesse a tantas particularidades? Foi nesta ocasião que Paulo Freire entrou em cena. E o desafio daquele momento foi desenhar um projeto pautado no “Método Paulo Freire”, mas em um contexto de crises e divórcios nos mais diversos âmbitos. Assim, a experiência alfabetizadora das 40 horas em Angicos-RN serviu como inspiração para que a proposta fosse construída: um projeto que buscou alfabetizar jovens, adultos e idosos do contexto familiar dos estagiários – estes, na condição de estudantes pertencentes à classe trabalhadora, observaram que a problemática do analfabetismo está presente nos seus lares e/ou nos seus entornos.

Foi neste cenário que a experiência emergiu: um projeto de estágio em Educação de Jovens e Adultos inspirado na proposta idealizada por Paulo Freire, na década de 1960, para alfabetizar trabalhadores e trabalhadoras em 40 horas, a partir dos seus contextos, na intenção de não apenas aprender a ler e a escrever, mas fazer uso social, politizar, dizer a sua palavra, intervir responsabilmente na sociedade e reescrever a sua história.

Para tanto, o objetivo que mobilizou o trabalho foi refletir sobre o processo de alfabetização baseado na perspectiva epistemológica de Paulo Freire e seu método político-emancipatório, bem como contextualizar o “método” Paulo Freire conforme a proposta



realizada com os estudantes em formação e seus familiares não alfabetizados ou pouco escolarizados, vivenciada como releitura das quarenta horas em Angicos.

Nesse sentido, foram mobilizados teóricos clássicos que dedicam seus estudos às temáticas que atravessam as reflexões aqui tecidas. Destacamos, portanto, as contribuições de Paulo Freire (2016), Brandão (2002; 2018), Lyra (1996), dentre outros que contribuem para melhor compreender, refletir e problematizar sobre a experiência alfabetizadora de Paulo Freire e toda a colaboração para uma nova forma de pensar a educação.

No âmbito metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que, conforme destaca Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “[...] procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Destarte, se abastece da pesquisa participante, com produção de dados por meio da observação, registro em diário de campo e análise de documentos (relatórios dos estudantes em formação³). Esta opção metodológica decorre das implicações com a pesquisa desta natureza, por compreendermos ser o melhor caminho para a garantia de resultados mais qualificados. Conforme anunciam Sampiere, Collado e Lucio (2006), esse estudo possibilita maior profundidade aos dados, maior riqueza interpretativa por valorizar a contextualização do ambiente, a valorização dos detalhes e oferecer flexibilidades.

A intenção é que esta pesquisa possa contribuir para a ampliação do debate acerca da alfabetização de Jovens e Adultos, bem como da riqueza da epistemologia político-emancipatória de Paulo Freire, mesmo depois de mais de meio século de existência. Esperamos, também, que este estudo promova novas práticas formativas, novas experiências alfabetizadoras inspiradas no “Método Paulo Freire”, de modo que possa avançar na luta contra entraves históricos, sobretudo do analfabetismo no país, um problema vergonhoso que se instalou ao longo dos tempos e que precisa urgentemente de ações de combate. Precisamos realizar movimentos de luta em defesa da garantia dos direitos a todos que foram impedidos de ler e escrever, que tiveram a sua humanidade roubada, a fim de que possamos, em um futuro próximo, ter novas narrativas para a EJA e o analfabetismo superado.

³ De um total de sessenta e dois relatórios das três edições da experiência foram utilizadas como *corpus* neste artigo apenas três referentes ao ano de 2022.



2 ALFABETIZAÇÃO EM PAULO FREIRE: REPRODUÇÃO OU TRANSGRESSÃO?

Refletir sobre alfabetização em Paulo Freire, vem à tona fragmentos do poema “Canção dos fonemas da alegria”, de Thiago de Mello, o qual convida-nos a pensar sobre a sua epistemologia alfabetizadora, bem como a experiência das “quarenta horas em Angicos⁴”, que está para além de um método. Assim como evidenciado por Thiago de Mello, “[...] unindo pedaços de palavras, aos poucos vai unindo argila e orvalho, tristeza e pão, cambão e beija-flor, e acaba por unir a própria vida”. As palavras, longe de serem desconexas das vivências sociais, dialogam a todo o momento com os sujeitos envolvidos e com os seus contextos. São palavras grávidas de sentidos, são palavras/textos que fazem parte de um contexto maior, de uma tessitura com significado. Desta forma, a aprendizagem da escrita e da leitura com função social, com sentido, significado e de forma contextualizada, pode promover um “clarão”, no intuito de “ajudar o mundo a ser melhor”.

É nesse sentido que as reflexões desta seção são pautadas: na teoria alfabetizadora de Paulo Freire, com foco em uma das dimensões desta epistemologia alfabetizadora/educadora: o seu método. É importante destacar que Freire não criou apenas um método de alfabetização; conforme anunciado por ele, criou um projeto amplo e integrado de Educação que iniciava com a alfabetização e concluía com a proposta da construção de uma Universidade Popular (FREIRE, 1983). Além disso, como se autodenominava um ser inacabado, reconhecia que sua criação metodológica não estava completa, pronta e acabada, mas que poderia ser cotidianamente complementada, recriada, reinventada a partir de outras experiências.

Foi exatamente atendendo ao convite de Paulo Freire que a experiência alfabetizadora das quarenta horas em Amargosa foi realizada, ressignificando o seu método a partir das contingências que marcaram o momento pandêmico, lançando mão das tecnologias atuais para contemplar pessoas jovens, adultas e idosas não alfabetizadas ou pouco escolarizadas do convívio familiar dos/as estudantes em formação.

Em face dessa realidade, o processo de alfabetização postulado por Freire parte da realidade concreta dos estudantes envolvidos, das suas vivências e contextos de existência.

⁴ Experiência alfabetizadora realizada por Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte, na década de 1960, que inaugurou uma nova perspectiva de alfabetização, pautada nos sujeitos, seus contextos e vivências. Uma alfabetização politizadora que liberta pelo diálogo.



Diferentemente da perspectiva conservadora, que valoriza as cartilhas prontas com *pseudotextos* utilizados como pretexto para o ensino das letras, sílabas e palavras desvinculadas da realidade, o “método Paulo Freire” inaugura uma perspectiva transgressora, revolucionária de alfabetização que parte do sujeito, seus contextos e sua realidade social para a pesquisa do universo vocabular.

São desafiados a pensar seus contextos e a pesquisar o território onde os pés pisam, onde as manifestações culturais acontecem, onde os diálogos são estabelecidos. Assim, a própria comunidade é palco de investigação. Dessa maneira, inicialmente são tencionados a observarem as palavras mais recorrentes naquele contexto e depois os temas geradores. Ocorre uma saída a campo para conhecer a própria realidade, nutrida de vida, de movimento, de modo que possam registrá-la. Trata-se do primeiro momento que Freire chamou de investigação temática, estudo da realidade, pesquisa sociológica que está para além da verificação do universo vocabular, mas as diferentes dimensões que atravessam os sujeitos nos seus contextos sócio-político-culturais. Todo esse estudo serve como mote para o segundo momento proposto por Freire: a tematização. Na experiência alfabetizadora em Angicos, no seu primeiro movimento, conforme afirma Brandão (2018, p. 314),

[...] os componentes do círculo de cultura eram incentivados a realizarem atividades destinadas a um primeiro conhecimento de sua própria comunidade e a elaborarem, a partir de uma pesquisa do universo vocabular e do universo temático, o próprio material com que a seguir realizariam o seu aprendizado.

Depois deste movimento investigativo, da teoria de Paulo Freire, o segundo momento propõe sistematizar o que foi vivido, observado nesta “leitura do mundo”, transformando em temas geradores, a partir dos quais poderão realizar o estudo cuidadoso, de modo a esgotar e superar as possibilidades de reflexão e compreensão do tema. Estes devem fecundar reflexões revestidas de criticidade e politização a fim de superar a visão ingênua e promover uma visão crítica da realidade. Sobre esse momento, Brandão (2018, p. 314) declara:

[...] de posse do “material coletado”, a equipe do círculo de cultura envolvia-se no trabalho de processar o material do levantamento das palavras geradoras e do universo temático que se constituiria como matéria-prima de um trabalho coletivo de criação de saberes e de aprendizagem de “ler palavras e ler o mundo”.



O terceiro momento proposto por Freire diz respeito à problematização. Esta tenciona uma reflexão crítica da realidade social no intuito de transformar o contexto vivido, superando uma visão ingênua. Problematizar, questionar as situações de violência, de opressão, que são muito presentes, sobretudo, no contexto da classe trabalhadora, não pode ficar fora deste momento. De acordo com Feitosa (2019, p. 39),

Problematizar é inserir a dúvida, as diferentes possibilidades de se enxergar um problema. Para se problematizar um fato, o educador ou educadora deverá lançar mão da pedagogia da pergunta. A pergunta nos leva à “desnaturalização” do natural. Ela nos permite questionar nossas certezas e procurar outras formas de ver o mesmo objeto. A pergunta desestabiliza o óbvio, extrapola o senso comum e é um importante instrumento para a superação da consciência ingênua.

É a pergunta que mobiliza, que move, que impulsiona. A referida autora ainda destaca que este se constitui como o momento político do Método. “É por meio da problematização da realidade que se imprime a ele o caráter libertador. É questionando a pseudo-neutralidade da ação educativa que fazemos emergir a realidade velada” (FEITOSA, 2019, p. 39).

Portanto, após esse momento de problematização é que o processo sistemático de alfabetização se instaura. Para tanto, num movimento cultural, didático, participativo e essencialmente pedagógico a leitura e a escrita começam a ganhar vida e se materializar nos círculos de cultura, de maneira a relacionar as habilidades de ler e escrever com as suas vivências e contextos. Nas palavras de Brandão (2018, p. 314), o ensino sistemático da construção da base alfabética prosseguia como

[...] um processo ativo e partilhado em que, através do desdobramento de cada uma das palavras escolhidas, geradoras em seus fonemas, todos eram incentivados a procurarem trabalhar o processo de decodificação, formando palavras existentes, “reais” ou não, e procurando integrar palavras em feixes de sentido, em pequenas frases que iam se tornando mais elaboradas e complexas ao longo do aprendizado.

Freire, na sua experiência em Angicos, lançou mão dos problemas sociais daquele momento para problematizar, questionar, tencionar o debate por meio das fichas de cultura. Mesmo em um período em que eram escassos os recursos tecnológicos, ele já se apropriou do recurso daquele momento para questionar as injustiças sociais, os contextos de negações e violências das mais diversas possíveis, tencionando uma reflexão mais crítica, sobretudo



do analfabetismo, que se revela como uma das formas mais cruéis de exclusão em nosso país.

Consoante as reflexões de Brandão (2018), Freire criou um método inovador que começa com diálogo, seguido das fichas de cultura, utilizando outro recurso visual: o projetor. Toda essa transformação e inovação verdadeiramente revolucionária de alfabetização traz a composição de que o círculo formado por pessoas é a melhor organização pedagógica. Trata-se de uma equipe que ensina e aprende ao mesmo tempo. Em vez de receberem cartilhas prontas, começam como pesquisadores. São desafiados a pesquisarem na sua própria comunidade, inicialmente a observarem as palavras mais recorrentes naquele contexto e depois os temas geradores.

Nesse cenário, ainda conforme Brandão (2018), Freire traz a educação para o movimento de cultura popular. Dessa maneira, a alfabetização se fecunda não para reproduzir o que já está pronto, mas para tornar o indivíduo capaz de dizer a sua palavra e escrever a sua própria história. É assim que a alfabetização em Paulo Freire se configura, como anuncia Fernandes (2014), a experiência em discussão foi um projeto de Educação Popular em potencial, uma política pública que reconhecia e valorizava os diferentes saberes e culturas dos sujeitos, na perspectiva da construção da autonomia para transformar a realidade social. Só assim a alfabetização *“acaba por unir a própria vida”* na descoberta de *“[...] que o mundo é seu também”*. Só com uma prática libertadora, conscientizadora e dialógica, como propôs Freire, a alfabetização é capaz *“[...] de ajudar o mundo a ser melhor”*, conforme evidencia o poema de Thiago de Melo, citado ao longo desta seção.

3 APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS: UMA RELEITURA DO MÉTODO DE PAULO FREIRE

Pedimos licença, com fragmentos do poema de Thiago de Melo *“para avisar que, ao gosto de Jesus, este homem renascido é um homem novo”*, que esta mulher renascida é uma nova mulher. Pedimos licença para *“ele/ela atravessar os campos espalhando a boa-nova, e chamar os companheiros a pelejar no limpo, frente a frente, contra o bicho de quatrocentos anos, mas cujo fel espesso não resiste a quarenta horas de total ternura”*. Pedimos licença para refletir sobre a experiência da releitura do Método de Alfabetização em Paulo Freire, na cidade do recôncavo baiano, chamada Amargosa, e conhecida como a cidade jardim, que perfuma e, ao mesmo tempo, amarga a vivência daqueles e daquelas que tiveram seu direito



de ser alfabetizado usurpado em face da perversa realidade do campo e da cidade para os que não pertencem à burguesia.

De igual impacto ao número de pessoas não alfabetizadas no país, destaca-se o número avassalador de pessoas não alfabetizadas no município. Por isso, incorporamos a sensibilidade freiriana com o desejo de espalhar a boa nova do projeto de estágio para alfabetizar familiares, amigos ou vizinhos dos graduandos em Pedagogia. Para tanto, o objetivo foi refletir sobre o processo de alfabetização com base na perspectiva epistemológica de Paulo Freire e seu método político-emancipatório, bem como contextualizar o “método” Paulo Freire conforme a proposta realizada com os estudantes em formação e seus familiares não alfabetizados ou pouco escolarizados, vivenciada como releitura das quarenta horas em Angicos.

A proposta é iniciada com intenso estudo dos escritos de Paulo Freire (2016), Carlos Lyra (1996) e Carlos Rodrigues Brandão (1991). As principais obras estudadas foram aquelas que dialogam com o objetivo de alfabetizar pessoas jovens, adultas e idosas a partir do método criado por Paulo Freire, quais sejam: Pedagogia do Oprimido, As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação e o que é o Método Paulo Freire; e também lançando mão do documentário Alfabetização em Angicos – A Pedagogia de Paulo Freire – Sala de Notícias Canal Futura, totalizando 34 horas/aulas de discussão teórica e compreensão da realidade vivida e do fenômeno do analfabetismo no Brasil e 40 horas/aula de prática de estágio.

É importante destacar que o método de alfabetizar criado por Paulo Freire tornou-se conhecido internacionalmente, implantado em Angicos, na caatinga do Rio Grande do Norte, no ano de 1963. Conta-nos Calazans Fernandes (1996), ao prefaciá-lo no livro As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação, de autoria do Prof. Carlos Lyra, o alarde da imprensa brasileira e internacional sobre o feito de alfabetizar trezentas pessoas em quarenta horas, sobretudo porque ia na contramão da repressão e da rota de Paulo Freire, destinado ao exílio, uma vez que o país vivia a repressão em exercício nos tribunais numa “preparação” para a execução do golpe militar. Entre aplausos fora do país e grades no Brasil, o ilustre mestre foi obrigado a se exilar durante um longo período, esse tempo de exílio fez Paulo Freire tratar, em 55 países por onde trilhou, da descoberta pedagógica.



Em nosso contexto educacional, a realidade posta em 2021 forçou a universidade a fechar seus portões em atendimento às medidas sanitárias e de enfrentamento ao vírus letal, ao mesmo tempo em que lançou orientações para o ensino remoto. Aqui faremos o registro da proposta de formação de estudantes em nível de graduação e o processo de alfabetização durante o estágio em EJA e o uso das tecnologias no ensino remoto, nas suas três edições.

Na condição de docente as várias indagações serviram de orientação nas práxis pedagógicas e vários foram os achados, os quais merecem ser analisados à luz da ciência. A hipótese é a de que nossos graduandos, filhos da classe trabalhadora, na sua maioria, possuem familiares não alfabetizados, então o uso de plataforma digital para alfabetizá-los seria uma possibilidade?

Para responder à indagação acima apontamos, a seguir, o percurso trilhado. Conforme dito anteriormente, após robusto estudo teórico partimos para colocar em prática o projeto. Os estudantes da graduação realizaram a matrícula do/a alfabetizando/a no projeto, através do Programa de Extensão Tecelendo (UFRB), que integra ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos via extensão universitária. Para a realização da matrícula elaboramos um formulário no *Google Forms*, com dados de identificação (nome, data de nascimento, sexo, religião, residência (campo ou cidade), profissão/ocupação, escolaridade, motivo de parar de estudar, o que espera estudar no projeto e sugestões). O preenchimento do formulário foi realizado com a colaboração dos/as estagiários/as.

Nas três edições do projeto foram matriculadas oitenta pessoas, 73,8% são mulheres e 26,2% homens. As datas de nascimento têm como registro o período de 1936 a 2001; chama-nos atenção o número significativo de pessoas nascidas nas décadas de 1940, 1950, 1960 e 1970, período dos maiores índices de analfabetismo no país. O país, na década de 1960, vivia a era do projeto nacional-desenvolvimentista, assumindo o papel da ideologia dominante. A premissa, à época, considerava o projeto progressista, na medida que propunha o crescimento econômico através da industrialização. A proposta desenvolvimentista conservava a dominação da elite brasileira e sacrificava grande parcela da população dominada e da mão de obra explorada (FÁVERO, 2004).

Quanto à profissão e ocupação dos alfabetizandos, a produção de dados aponta que a maioria constitui-se de aposentados/as e/ou agricultores/as, seguidos de dona de casa,



doméstica, motorista, trabalhador por dia, serviços gerais, manicure, lavadeira, trancista, ajudante de pedreiro, servente, pintor automotivo, carpinteiro. É possível destacar que as profissões elencadas demandam da mão de obra barata e não especializada, por isso essas pessoas passaram a vida inteira na clandestinidade profissional, ou seja, não foram contratualizadas, não tiveram seus direitos respeitados, não tiveram, na maioria dos casos, carteira profissional assinada.

Do ponto de vista dos anos de escolaridade dos alfabetizandos, o estudo aponta que 92,5% já frequentaram a escola e apenas 7,5% nunca estiveram em sala de aula. Esse dado nos chama a atenção também, principalmente quando perguntado até que série/ano estudaram. Uma parcela importante estudou o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, poucos não frequentaram a escola, contudo a maioria não sabe ler ou escrever, ou apresenta sérias dificuldades na interpretação do que lê e na escrita das palavras, mesmo entre aqueles/aquelas que chegaram ao Ensino Fundamental nos Anos Finais, do mesmo modo que o alcance do Ensino Médio em EJA não foi suficiente para torná-los proficientes na língua.

Na questão sobre o motivo de não ter continuado os estudos, as narrativas permeiam a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, casamento, distância entre a residência e a escola, condições financeiras, maternidade, dificuldade em aprender, sentimento de exclusão em razão da deficiência. É recorrente entre as mulheres o seguinte depoimento: *“Na época, o meu pai não permitiu, pois este dizia que a filha não iria estudar porque iria aprender a escrever carta para namorado, bem como tinha que cuidar das tarefas de casa, e das plantações/roça”*. É comum nas pesquisas com mulheres não alfabetizadas e moradoras da área rural o relato sobre a proibição de frequentar a escola por parte dos pais e como justificativa o “perigo” da escrita para as mulheres.

O pensamento retrógrado se explica quando estabelecemos uma interface com o período de juventude dessas mulheres, que remonta a décadas em que estudar/alfabetizar-se era privilégio da burguesia, de uma cultura pouco praticada por aqueles/aquelas que labutavam com a terra e pouco ou quase nada necessitavam dos registros escritos para sobreviver. É uma questão que sugere desdobramentos e reflexões mais cuidadosas sobre as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais de cada período histórico. Nesse sentido, Freire (2016) afirma que em sociedades cuja estrutura é



pautada na dominação das consciências a pedagogia é do dominante. Para o autor, os métodos de opressão não servem à libertação do oprimido. O esforço totalizador da práxis humana, segundo Freire (2016), é retotalizar-se como prática de liberdade.

Podemos afirmar que uma sociedade orientada pela lógica do capital é governada pelos interesses da classe burguesa e nações dominantes, o que coloca em disputa os dois projetos: o projeto do capital e o projeto de humanização. O projeto do capital sabemos ler, enquanto classe trabalhadora, pois, por mais generosos que sejam os propósitos dos educadores, sinaliza Freire (2016), a trama da dominação barra as possibilidades de educação que se destinam à classe trabalhadora.

Quanto à última questão do formulário, surpreenderam-nos algumas respostas dadas pelo seu forte componente de sonho, um sonho construído na esperança como projeção de futuro. Vejamos a narrativa de uma senhora com mais de oito décadas de vida:

Espero conhecer novas pessoas e suas histórias de vida, quero agregar novos conhecimentos em minha vida, então acredito que será um momento importante e cheio de reflexões. Quero aproveitar o máximo, e sei que muitas coisas boas estão por vir. Está sendo algo novo para mim, então o que vier irei abraçar com todo amor e carinho.

Não imagino o que está por vir, nem muito menos sei o que irei conhecer, por se tratar de uma experiência nova e única, mas que estou abraçando com todo amor e carinho, e que me esforçarei bastante para adquirir novos conhecimentos que levarei para sempre em meu coração. Digo único porque já tenho 81 anos e nunca tive a oportunidade de estudar, de entrar numa escola, pegar num caderno, numa caneta, então esta será a minha primeira experiência em contato com os estudos (mesmo sabendo que será em poucas semanas, com certeza será um momento inesquecível para mim), também quero aproveitar esse momento para conhecer outras pessoas, outras histórias, pois eu acredito que grandes coisas estão por vir, e nada acontece por acaso, é tudo plano de Deus. (Alfabetizanda)

A narrativa move-se em consonância com o que propõe Brandão (2002), ou seja, nos convida a refletir sobre a educação como essencial e insubstituível, a partir de práticas culturais de vida humana, o projeto de sociedade pautado na humanização. Somos perenes educandos, insiste o autor, em que a vida humana pode se converter num projeto sempre adiado e, portanto, nunca será o momento oportuno de vivê-lo. Ainda, Brandão (2002) corrobora ao afirmar que todo projeto humanista de educação deve ser francamente utópico. Com base nessa roda de conversa, segundo a narrativa de uma alfabetizanda com mais de oitenta anos, e nos escritos de Brandão (2002), entendemos



que alfabetizar-se é o sonho de muitos/as brasileiros/as e se constrói na perspectiva da educação que humaniza as práticas sociais.

Realizada a matrícula, partimos para o campo de estágio com o levantamento do universo vocabular, em observação às orientações sanitárias de enfrentamento ao coronavírus. A escolha do alfabetizando seguiu o critério rigoroso de matricular apenas pessoas do convívio mais próximo, por esta razão a turma montada compôs-se de familiares dos/as graduandos/as. De posse das palavras geradoras, os grupos de estagiários/as formularam eixos temáticos, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1

Eixos Temáticos

Eixos temáticos - 1ª Edição	Eixos temáticos - 2ª Edição	Eixos temáticos - 3ª Edição
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho Na Roça • Da negação ao direito de estudar: histórias de lutas e superações • Mulheres da Terra: Rezas e Plantas Medicinais • Campo e Cidade: faces da mesma moeda • Ao som da palmatória, só letras do ABC • Retalhos da vida: roupa, reza, cacau, mandioca e amendoim • Samba, suor e moqueca do Vale • “Tempo rei, transformai as velhas formas do viver”: desemprego, machismo e sofrimento 	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho da dona de casa no cuidado da família • Valorização do trabalho da mulher no exercício de sua profissão • Desigualdade social, pobreza e superação de vida. • A importância da agricultura familiar e as dificuldades que as mulheres encontram ao saírem do campo para a cidade • Saberes populares • Reconhecendo sua identidade • Do plantio à colheita na vida camponesa • Medicina natural 	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho da dona de casa no cuidado com a família • Valorização do trabalho da mulher no exercício de sua profissão • Desigualdade social, pobreza e superação de vida • A importância da agricultura familiar e as dificuldades que as mulheres encontram ao saírem do campo para a cidade • Saberes Populares • Reconhecendo a sua identidade • Do plantio à colheita na vida camponesa • Medicina natural

Fonte: Extraído dos Relatórios de Estágio.

Após a etapa de elaboração dos eixos temáticos realizou-se a construção dos planos de aula. As etapas do plano de aula constavam de: eixo temático, problematização, sistematização/análise, síntese e materiais utilizados. Os estudantes realizaram o estágio em duplas; além disso, todas as situações de encontros de elaboração, orientação e o estágio/regência ocorreram no formato *online* através do *Google Meet*. Cada dupla ficou responsável por ministrar um período/dia de aula e os demais estagiários acompanhavam e participavam das aulas ao lado do alfabetizando matriculado.

Para cada edição do estágio, nesse formato, aconteciam círculos de cultura organizados pelas docentes/orientadoras do estágio com vistas a acolher os alfabetizandos,



pois muitos se sentiam inseguros em adentrar a universidade, mesmo via tela do *notebook* ou celular. Esse acolhimento foi bastante oportuno, concentrávamos em atividades culturais relacionadas às práticas culturais dos alfabetizandos, como, por exemplo: samba de rodas, cantigas, cordel, teatro, entre outros. No relatório de uma das estagiárias consta a narrativa desse momento:

Esse primeiro dia foi destinado para interação entre professores, estagiários e educandos, conhecendo uns aos outros... A professora dando continuidade, pontuou que os educandos eram alunos da UFRB agora e ganhariam certificado pela participação nas aulas. Foi um momento único com várias trajetórias de lutas, vivências, movidos por esses relatos os estagiários entregaram os cadernos para seus respectivos alunos. Pude observar tamanha satisfação no olhar de cada educando em ter seus cadernos e lápis em mãos. (Margarida⁵, 2022)

Aos poucos, os alfabetizandos passavam a participar ativamente das aulas. A cada problematização levantada traziam indícios do vivido, nos ensinavam receitas, chás naturais, cantigas de roda e narravam a labuta e a dureza da vida, verdadeiros mestres de saber.

Minha educanda, Dona Josefina disse: *“nunca fui em uma escola, aprendi a ler nas noites de lua cheia”*. Vó Zefa relata que durante todo o dia trabalhava, o único tempo que tinha para estudar com a sua irmã era a noite e não havia gás, que era o combustível para a iluminação da época, ela ainda se recordou sobre a cartilha da mãe que contava a história de Frederico Preguiçoso. (Margarida, 2022)

No primeiro dia de aula, todos escreviam seu nome no caderno presenteado pelos/as estagiários/as, uma alegria imensa contagiava a aula.

A Professora/coordenadora do Tecelendo participou de todas as edições do estágio na condição de supervisora. Na abertura de cada edição, a professora, que também é docente da UFRB, exibiu um documentário do Programa de Extensão Tecelendo, conforme narra o estagiário Cravo:

A professora supervisora se apresentou e em seguida relatou um pouco sobre o Tecelendo, local onde aconteceu o estágio, apresentando os objetivos do programa e as atividades que são desenvolvidas, que reúnem a tecelagem e a aprendizagem em um espaço feito pelo povo da classe trabalhadora que ao mesmo tempo que aprendem a tecer aprendem também a ler e escrever, mas sobretudo aprendem a ler o mundo e a realidade. (Cravo, 2022)

⁵ O uso do nome fictício se justifica para preservação da identidade dos estagiários. Optamos por nomes de flores do jardim da cidade de Amargosa: Cravo, Rosa e Margarida.



Na edição 2022.1, na abertura, tivemos “[...] a participação teatral da colega Letícia Leone encenando, cantando e recitando poema” (Cravo, 2022). Os momentos de aula foram planejados e orientados com a intencionalidade de que “[...] As atividades desenvolvidas no estágio [fossem] alicerçadas a partir do Método de Paulo Freire, as aulas e os planejamentos foram pautados nessa perceptiva” (Cravo, 2022).

Na condução do planejamento recorremos aos escritos de Brandão (1991) e de Lyra (1996). Para a compreensão do Método de Alfabetização em Paulo Freire houve uma intensa dedicação dos estagiários. A lógica de planejamento ainda é centrada num modelo conservador de educação, pautada na educação bancária, com objetivos formulados pela professora a partir de um currículo prescrito. Na perspectiva do Método em Freire, o planejamento parte da pesquisa do universo vocabular e todas as suas etapas são vistas/pensadas com os sujeitos envolvidos no processo. A dimensão didática ganha outra tonalidade, pois o compromisso é com a vida, planeja-se pensando na existência e nas práticas sociais, numa pedagogia em que o esforço é a práxis humana.

Fiori (1967) afirma que a “[...] educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido” (p. 33); “[...]significa dizer que a pedagogia não é para ele, mas dele. Os caminhos para a liberação são dos oprimidos que se liberam: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsável” (p. 33). Por esta razão, os desafios para elaborar um planejamento na perspectiva freiriana exigiam total imersão teórica e, sobretudo, “abandonar” velhas práticas de planejamento. Segue-se a descrição de uma parte do planejamento para compreensão de como as aulas foram conduzidas, segundo a narrativa de Rosa (2022):

No segundo dia [...] teve como tema gerador *A beleza como possibilidade de resistência no contexto da emancipação feminina*. Esse tema é muito pertinente e pela participação das(os) alunas(os) percebeu-se que a temática faz parte da realidade de todas(os) delas(es), enquanto as professoras explicavam, algumas alunas contribuíam contando um pouco de sua história de vida. O interessante é que essas histórias se entrelaçavam ao mesmo tempo em que se era particular, era plural e coletiva.

As atividades eram acompanhadas pelos estagiários e a cada aula incorporava-se uma atividade de “casa”, pois os alfabetizando ficavam ávidos por atividades sistematizadoras e onde pudessem registrar suas palavras. As atividades proporcionavam dizer sua palavra, denunciar o vivido e rememorar passagens da vida, ainda eram momentos



de reflexão profunda dos direitos negados, momentos em que os estagiários incorporavam a educação como um ato político. Cabe salientar que a maior dificuldade se deu no processo de matrícula, considerando que muitos adultos se sentiam tímidos em frequentar a “escola”. Superada essa dificuldade inicial, os dias passavam rapidamente, a presença era de 100% nas aulas, como também o rigor do cumprimento do horário, característica dos adultos e idosos em processo de alfabetização/escolarização.

Por fim, evidenciamos o testemunho do estagiário Cravo (2022) sobre suas impressões acerca do estágio:

Algumas impressões podem ser apontadas mediante a observação na aula de abertura do estágio, os educandos e educandas se mostraram bastante motivados em aprender, timidamente todos e todas participaram da aula. Foi notória a satisfação e o brilho no olhar dos/as estudantes ao estarem dando passos na realização de seus sonhos que perpassam pela experiência da escola. Percebi que os sonhos relatados se configuram a partir de um lugar comum que é a possibilidade de oportunizar aos seus filhos aquilo que não tiveram em sua juventude, a escolarização, se formar para ser, se tornar algo ou alguém. Ou ainda conseguir realizar o sonho de se tornar também esta pessoa escolarizada. A escola na vida dessas pessoas é a oportunidade de melhores condições de vida e de um futuro melhor, para eles e elas a educação é o melhor caminho para alcançar todos os sonhos.

Pedimos licença para convidar Thiago de Mello a finalizar as reflexões aqui tecidas anunciando a boa nova: *novos homens e novas mulheres forjaram seus sonhos, cujo fel espesso não resiste a quarenta horas de total ternura*. É assim que entendemos a experiência do estágio: mesmo em passagens turbulentas da pandemia e dos direitos negados, fez nascer a esperança, carregada de ternura.

4 APONTAMENTOS FINAIS

Os apontamentos finais deste estudo permitem-nos dizer nossas palavras, na condição de docentes do ensino superior e, sobretudo, na posição de gente que se sensibiliza com a realidade imposta por um dos períodos de maior sofrimento da humanidade, o tempo pandêmico da Covid-19.

Assim sendo, dizer a nossa palavra não foi tarefa fácil, o ofício de docente não cessou durante o luto planetário. Os sonhos dos jovens estudantes da graduação, numa universidade predominantemente frequentada por filhos/as da classe trabalhadora, sustentavam seus projetos de futuro e se apegar a esse sonho era uma forma de



permanecer vivo. Por outro lado, manter a chama da esperança acesa era a única forma de não ceder ao desespero e ao medo.

Nossas palavras foram sendo ditas, rompendo “os silêncios” impostos pelo luto, amparadas na educação humanística, em autores que, acima de tudo, são semeadores da boa nova. Os autores citados coadunam na perspectiva de que a educação acontece de diversas formas e em diferentes lugares. Brandão indaga (2002): Será que existe um lugar importante para o trabalho que realizamos como professores, como educadores? Os professores para Brandão (2002) estão na linha de frente da formação das pessoas.

O que inicialmente causava estranhamento e até mesmo repulsa, o uso das “telinhas” para ministrar aulas, o chamado ensino remoto, transformou-se na única possibilidade de ir adiante com a formação desses jovens que viviam a era das mais profundas incertezas. Diante do cenário mundial pandêmico, o ensino remoto foi o caminho vislumbrado para não parar a universidade. O ensino remoto possibilitou o acesso à educação em um momento de emergência, embora manipular as plataformas digitais gerou insegurança na comunidade acadêmica, evidenciando dificuldade quanto ao acesso para todos, diante das tecnologias necessárias para realização das aulas. Esse cenário também nos levou à superação e ao uso de estratégias potencializadoras de aproximações com as “gentes” e com outras epistemologias. A demanda era oferecer o componente curricular Prática Reflexiva em Educação de Jovens e Adultos, um estágio supervisionado e obrigatório, sendo o último estágio do curso de Pedagogia. Assim, oferecê-lo significava a chave da passagem para a finalização da graduação.

Para tanto, elaborou-se o projeto “Quarenta horas em Angicos como inspiração para quarenta horas em Amargosa”, com o objetivo de refletir sobre o processo de alfabetização baseado na perspectiva epistemológica de Paulo Freire e seu método político-emancipatório, bem como contextualizar o “método” Paulo Freire conforme a proposta realizada com os estudantes em formação e seus familiares não alfabetizados ou pouco escolarizados, vivenciada como releitura das quarenta horas em Angicos.

Entendemos que a proposta alcançou seu objetivo, em especial porque atingiu o volume de pessoas considerável face às dificuldades impostas pela restrição sanitária, sobretudo a presença constante dos familiares que incorporaram a importância do estágio para a realização dos seus sonhos e dos seus filhos, netos, sobrinhos ou amigos a fim de



concluírem a graduação; além disso, vivenciamos momentos ricos de diálogos pautados na escuta, respeito e consciência crítica.

Em todo corpo desse texto encontra-se firmado o compromisso com a educação enquanto prática da liberdade. Compreendemos, na tessitura desse projeto e na sua irrefutável prática social, uma ação cultural sistematizada e deliberada que incidiu sobre a estrutura social no sentido de transformá-la. Ainda, inspirados pelo mestre Paulo Freire (2016), coadunamos com a afirmação de que a ação cultural ou está a serviço da dominação, seja consciente ou inconscientemente, ou está a serviço da libertação dos homens e mulheres.

Dito isso, ambas, dialeticamente antagônicas, se constituem na dialeticidade permanência-mudança. Não podemos afirmar uma mudança radical na realidade daqueles/daquelas que participaram do processo de alfabetização/escolarização, haja vista o período ser insuficiente para abarcar no debate toda a complexidade da realidade posta. A pesquisa se abre para tantos outros achados e perspectivas, em especial sobre o impacto dessa ação cultural na vida desses sujeitos, uma abertura para novas e profícuas propostas de continuidade da ação, tanto numa ação de extensão quanto de aprofundamento do estudo em tela. Não se pode, por outro lado, ingenuamente acreditar na extinção dessa dialeticidade, pois as características da ação cultural dialógica se assentam no que acabamos de analisar, tal desaparecimento, segundo Paulo Freire (2016), não implicaria o desaparecimento da estrutura social, mas a necessidade de superação das contradições antagônicas das quais resulta a libertação dos homens e das mulheres.

Em suma, a importância da memória aqui registrada reside em dar visibilidade àqueles/aquelas que tiveram seus sonhos roubados. Moveu-se, essa memória, na captura do não anunciado, e, conseqüentemente, de todos aqueles/aquelas que foram silenciados nos mais distintos períodos históricos. Assim dito, é sempre de relevância social descortinar as possibilidades de emancipação humana, em especial, frente às potencialidades das práxis da educação que liberta. Terminamos este escrito com Thiago de Mello, que tão bem ilustrou algumas passagens iniciais ou finais de cada seção com seu poema: pedimos “[...] licença para terminar soletrando a canção de rebeldia que existe nos fonemas da alegria: canção de amor geral que eu vi crescer nos olhos do homem que aprendeu a ler”.



REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Método Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Rev. Ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 313-314.
- BRANDÃO, Carlos. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- FÁVERO, Osmar. MEB – Movimento De Educação De Base primeiros tempos: 1961-1966. **V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação**, realizado em Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004.
- FEITOSA, Sônia Couto Souza. Como alfabetizar com o método Paulo Freire hoje? In: PADILHA, Paulo Roberto (Org.). **Caderno de formação: como alfabetizar com Paulo Freire** [recurso eletrônico] – ano 1. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. Disponível em, *Caderno-de-Formacao---Como-Alfabetizar-com-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 16 Set. 2022.
- FERNANDES, Calazans. In: LYRA, Carlos. **Quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERNANDES, Francisco das Chagas. Apresentação: Brasil celebra os 50 anos de Angicos. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Alfabetizar e Conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.
- FIORI, Ernani Maria. Prefácio In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, Osmar (Orgs.). **Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. p. 99-127.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro, IBGE, 2023.
- LYRA, Carlos. **Quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MELLO, Thiago de. **Faz Escuro Mas eu Canto** – Porque a Manhã Vai Chegar. Poesias. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.
- SAMPIERE, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução Fátima Conceição Murad. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.



SANTOS, Maria Lêda Lóss dos; DAMIANI, Fernanda Eloisa. Introduzindo novas e antigas discussões: desvelando a rede do analfabetismo. In: SANTOS, Maria Lêda Lóss dos; DAMIANI, Fernanda Eloisa. **Desvelando o analfabetismo no Brasil**. Passo Fundo, UPS, 2005. p. 17-21

AUTORES

GILSÉLIA MACEDO CARDOSO FREITAS. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- (UFRB). Doutora em Educação, Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia e da Pós-graduação em Educação e Interdisciplinaridade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Carolina Maria de Jesus: Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2967-1612>. E-mail: gfreitas@ufrb.edu.br.

MARIA EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutora em Educação, Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia e da Pós-graduação em Educação e Interdisciplinaridade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), com atuação no Centro de Formação de Professores (CFP). Pesquisadora e Líder do Núcleo de Pesquisa e Extensão Carolina Maria de Jesus: Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9910-0527> E-mail: mariaeuracia@ufrb.edu.br

SEVERINO BEZERRA DA SILVA. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutor em Ciências Sociais, Docente do curso de Licenciatura Pedagogia e da Pós-graduação vinculado ao Programa de Educação-PPGE, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Carolina Maria de Jesus: Educação Popular, Agroecologia e Alfabetização da Classe Trabalhadora e líder do grupo de pesquisa Educação Popular, Memórias e Saberes. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3062-6640>. E-mail: severinobsilva@uol.com.br.

OS (DES)CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO, DO LETRAMENTO E DA LEITURA¹

Filomena Elaine Assolini
Leda Verdiani Tfouni²

RESUMO: Considerando que o vocábulo *letramento* tem sido diferente e frequentemente utilizado por profissionais da educação, buscamos investigar, com base nos postulados teórico-metodológicos da análise do discurso de “linha” francesa e nos trabalhos de Tfouni sobre alfabetização e letramento, os diferentes enfoques de letramento que atualmente circulam no contexto escolar, bem como as conseqüências e implicações para a prática de ensino de leitura e de escrita decorrentes desses enfoques. Realizamos entrevistas com professores e assistimos a aulas por eles ministradas com o objetivo de verificar se suas concepções de letramento eram levadas a efeito no ensino de leitura e de escrita. Uma das conclusões a que chegamos é que, no contexto escolar, *letramento* é tomado como sinônimo de *alfabetização*, sendo o aluno não-alfabetizado rotulado de “iletrado”, “ignorante” e “analfabeto”. Criticamos tal enfoque e apresentamos as propostas de alfabetização letrada e de um trabalho que considere leitura como atribuição de sentidos.

Palavras Chave: Alfabetização – Letramento - Leitura

THE “OTHER” WAYS OF LITERACY, READING AND WRITING

ABSTRACT: Considering the fact that the word *literacy* has been frequently and differently used by education professionals, we intend to investigate – based on the theoretical-methodological postulate of the analyzes of the French “line” speech and on the Tfouni works on literacy and alphabetization – the different focuses of literacy that circulate nowadays in schools, as well as their consequences and implications on the reading and writing practices. We interviewed teachers and attended their classes, intending to observe how they effectively used their conceptions of literacy while teaching reading and writing. One of our conclusions was that literacy is used as a synonym for alphabetization, and the student that can not read or write is seen as “illiterate” and “ignorant”. Such focuses are not acceptable so we presented a proposal of literate alphabetization and a work where one takes into consideration reading as an attribution of senses.

Key words: Literacy - reading

Temos observado que, no sistema atual de ensino, o vocábulo *letramento* tem sido frequentemente utilizado por professores de educação infantil, ensino fundamental, pedagogos, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos, bem como por psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, para ficarmos no âmbito de profissionais que, de uma forma ou de outra, têm suas atenções voltadas para os anos iniciais de educação formal.

Assim, é comum ouvirmos frases como: “Os alunos desta classe são iletrados, precisam ser alfabetizados com urgência”; “A coordenadora pedagógica disse que o mais importante é que a criança seja letrada, não precisa saber tabuada, mas tem que saber ler corretamente”; “O letramento é a salvação da lavoura, porque se o aluno for letrado ele saberá interpretar um texto; vai escrever muito, vai entender Matemática, Ciências, tudo, etc..”

Discursos como os acima apresentados, a observação de que muitos cursos e palestras envolvendo o tema (letramento) têm sido constantemente ministrados, bem como o fato de muitos autores de livros didáticos de português discorrerem sobre o assunto nos manuais de orientação ao professor e,

¹ Artigo recebido para publicação em abril de 2000; aceito em agosto de 2000

² Endereço para correspondência: Leda Verdiani Tfouni, Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP. Avenida Bandeirantes, 3900, Cep 14040-901, Ribeirão Preto, São Paulo, fone (16) 602 3714, fax (16) 602 3730, e-mail lvtfouni@ffclrp.usp.br

ainda, a abordagem sobre *letramento*, apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - P.C.N(s), ou seja, “(...) como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (1997, p.23) - motivou-nos a investigar como o termo *letramento* tem sido tratado pela e na instituição escolar, assim como as conseqüências e implicações para uma prática pedagógica de ensino de leitura e escrita decorrentes desse tratamento, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para alcançar nosso objetivo, ou seja, verificar os enfoques de *letramento* que atualmente circulam na escola e as práticas pedagógicas que se efetivam a partir desses enfoques, valemo-nos dos postulados teóricos e metodológicos da análise do discurso de “linha” francesa e dos trabalhos de Tfouni (1994, 1995, 1996) sobre *letramento* e alfabetização.

Cumpramos ressaltar, por fim, que este trabalho não se restringe a denunciar os usos (e abusos) do vocábulo *letramento*, mas se preocupa também em apresentar propostas teóricas que possam contribuir com os educadores de maneira geral, no sentido de levá-los a refletir sobre sua prática pedagógica.

Apresentaremos, a seguir, uma breve discussão teórica sobre esses referenciais, que nos ajudam a refletir sobre as questões relativas ao *letramento*.

Essa teoria crítica da linguagem – a análise do discurso de “linha” francesa –, que propõe fazer confluírem conhecimentos lingüísticos, sócio-históricos e ideológicos, busca tratar da determinação histórica dos processos de significação, contrapondo-se à análise do conteúdo, praticada pelas ciências humanas, que concebe o texto em sua transparência e, portanto, considera relevantes questões como: “o que o autor quis dizer?”; “qual a mensagem do texto?”

Tendo em vista que esse referencial teórico-metodológico procura compreender o modo como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade na linguagem em seus mecanismos imaginários, vale ressaltar que o fragmentário, o disperso, o incompleto e a opacidade também são de domínio da reflexão discursiva.

Dentre os conceitos básicos da análise do discurso de “linha” francesa interessam, particularmente, para este estudo, os de *formações ideológi-*

cas, formações discursivas, sentido e protagonistas do discurso.

No que diz respeito às *formações ideológicas*, podemos afirmar, com base em Haroche, Henry e Pêcheux (1971), que “(...) elas constituem um conjunto complexo de atividades e representações, que não são nem individuais, nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às posições de classe, em conflito umas com as outras” (p. 102). Dessas *formações ideológicas* fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas.

As *formações discursivas*, por sua vez, são concebidas por Pêcheux (1990) como aquilo que, “(...) numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. (p. 160).

Dentro desse contexto, gostaríamos de destacar que, na perspectiva discursiva, os sentidos não nascem “do nada”, eles são, isto sim, sócio-historicamente construídos. Decorre daí o porquê de Pêcheux (op. cit) afirmar que o sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente, com a literalidade do significante), mas é determinado pelas formações ideológicas, colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Buscando sintetizar sua explicitação, o autor coloca que

“(...) as palavras, as proposições, mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que significa que eles tomam seu sentido em referência a estas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* nas quais essas posições se inscrevem (...)”.(id. ibidem, p. 160).

Diante disso destacamos que uma das principais contribuições de Pêcheux (1990) está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de “organismos humanos individuais”, “(...) mas a representação de “lugares” determinados na estrutura de uma forma social (...)” (id. ibidem, p. 178). Dessa forma, no interior de uma instituição escolar há o “lugar” do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais.

Considerando os conceitos acima destacados, acreditamos que não podemos deixar de nos

posicionar criticamente em relação aos diversos enfoques sobre *letramento* que, atualmente, circulam na instituição escolar, uma vez que estes, como veremos mais adiante, além de serem tomados como verdades inquestionáveis, acarretam situações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita cansativas e desestimulantes, porque caracterizadas por técnicas e procedimentos de ensino que transformam o aluno em receptor passivo, copista e reproduzidor de sentidos que não lhe dizem coisa alguma.

Dentro disso, é oportuno assinalar as considerações de Orlandi (1987) sobre os *processos parafrástico e polissêmico*, desenvolvidas pela autora a partir de uma concepção de linguagem como discurso. No que concerne ao processo parafrástico de linguagem, podemos dizer que ele nasce da reiteração de sentidos ideológica e institucionalmente cristalizados porque considerados legítimos e cabíveis. A paráfrase, entendida como matriz de sentido, segundo Orlandi (op. cit.), relaciona-se com a fixidez e estabilização dos sentidos. O processo polissêmico, por sua vez, permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado. Falar em processo polissêmico é falar sobre o diferente, o novo, o múltiplo, o inusitado, enfim.

Apresentada a fundamentação teórica que sustenta nossa investigação e dando continuidade ao nosso estudo sobre o *letramento*, deter-nos-emos, a partir de agora, nos esclarecimentos referentes à metodologia de análise dos dados.

Método

Inicialmente, realizamos entrevistas com trinta professores efetivos da primeira série do ensino fundamental, com o objetivo de verificar como tais professores entendiam os conceitos de alfabetização e letramento. Valemo-nos de entrevista do tipo semi-estruturada.

A fim de verificar as conseqüências e implicações desse entendimento para uma prática pedagógica de ensino de leitura e escrita, estivemos, ao longo do mês de setembro de 1998, em cinco diferentes salas de aula de primeira série do ensino fundamental, a fim de assistir, gravar em áudio e registrar por escrito as aulas de português (alfabetização), minis-

tradas pelas cinco professoras responsáveis por essas classes. Essas cinco salas de aula situam-se em cinco diferentes escolas.

Ao término do período correspondente à nossa permanência nessas salas, obtivemos quatro fitas gravadas, que perfizeram um total de duzentos e quarenta minutos. Considerando a noção de *espaço discursivo* proposta por Maingueneau (1987), bem como a de *recorte* (Orlandi, 1987), selecionamos algumas seqüências discursivas que funcionaram como *seqüências discursivas de referência* (S.D.R.) (Courtine, 1981), para a análise dos dados.

É interessante ressaltar que a análise do discurso de “linha” francesa entende o dado como um elemento indiciário de um modo de funcionamento discursivo. As marcas lingüísticas que sobressaem e configuram as pistas para a análise traçam o caminho que leva o analista ao processo discursivo, possibilitando-lhe, assim, explicar o funcionamento discursivo. Logo, a interpretação dos dados não é mecânica, automática.

Cumpramos apontar, por fim, que as marcas são *pistas*, segundo Ginsburg (1988), e, para atingi-las, é preciso teorizar, ou seja, estabelecer as possíveis relações entre os funcionamentos discursivos que remetem às formações ideológicas referentes à instituição escolar.

Resultados e Discussão

Nos recortes abaixo, apresentamos as considerações de cinco professoras, acerca da seguinte indagação: “*O que é ser letrado(a)?*”

“Para mim, ser letrado significa ter muito, muito conhecimento a respeito de tudo: física,

Primeiro Recorte

matemática, química, ciências, literatura, arte, enfim, conhecimento vasto. Algumas crianças, principalmente aquelas que vêm de família melhor financeiramente, chegam à escola letradas, quer dizer, elas têm muita cultura e isso facilita a aprendizagem delas na classe.”

Como podemos constatar, para esta posição

de sujeito, indivíduo letrado é indivíduo culto, erudito, que *“tem muito conhecimento a respeito de tudo”*, conforme ela afirma.

Os indícios lingüísticos acima destacados remetem-nos a uma concepção “tradicional” de letramento, aquela que pode ser encontrada em diferentes dicionários, isto é, “versado em letras”, “erudito”.

É interessante salientar que, embora essa professora considere que muitas crianças já sejam “letradas” ao chegarem à escola e, que, em decorrência disso, a aprendizagem se efetiva de forma mais rica e eficaz, na “prática”, ou seja, nas situações de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, tais fatores (conhecimento anterior do aluno antes do início do processo formal de escolarização) não são valorizados e reconhecidos pela professora, pois, de acordo com o que pudemos observar, ao longo de nossa permanência em sala de aula, o aluno só estaria “autorizado” a ler e a escrever após ter cumprido todas as etapas do método de alfabetização de que se valia a professora, isto é: conhecimento das vogais, depois das consoantes, formação de sílabas “simples”, formação de frase, e, somente no final do ano, a produção de “textos”.

É fundamental assinalar que pudemos observar que as crianças eram submetidas a intermináveis sessões de treino e repetição (tanto oral quanto escrita) de palavras e frases absolutamente descontextualizadas e artificiais que, de forma alguma, portanto, faziam sentido em seu saber discursivo, em sua memória, enfim.

Quanto a isto, vale citar Bethelheim e Zelan (1992), que afirmam:

“(…) o ensino da leitura por meio da apresentação a uma criança de algumas setenta palavras desinteressadamente simples, isto é, menos do que duas por semana e isto num momento em que seu vocabulário funcional é umas cinqüenta vezes mais amplo, consistindo em palavras muito complicadas e mais importantes emocionalmente é, em si mesmo, uma condescendência negativa. Quando, além disso, as histórias construídas com este vocabulário tão “lastimavelmente” pequeno estão repletas de intermináveis repetições sem sentido, com as mesmas palavras vazias, chatas e na maioria das vezes monossilábicas, então tudo isso se transforma num

insulto para a criança, a qual está sendo tratada como uma pessoa estúpida”. (p.37).

Nessa perspectiva, gostaríamos de lembrar que, segundo Tfouni (1996), deve-se levar em conta todos os conhecimentos anteriores do aluno, sua bagagem cultural, seu grau de letramento, etc.

Segundo Recorte

“Outro dia, na reunião pedagógica, nós discutimos muito sobre isso e chegamos à conclusão que menino letrado é o menino que tem bagagem ou porque os pais leram para ele ou porque a família conversa com a criança, ou porque a criança vê muita televisão, assiste filmes, os pais compram livrinhos, jornais, elas lêem gibis, etc.. Outra coisa que foi falada é que os alunos de hoje são letrados porque eles conhecem o que é tecnologia desde pequeninhos; qualquer criança de três anos hoje põe um videocassete para funcionar. Moleque de seis anos lida no computador melhor do que a gente. Falar que a criança é letrada é falar que ela tem cultura e conhece tecnologia”.

Podemos verificar também que, de acordo com esta posição de sujeito, o letramento não se relaciona apenas com a bagagem cultural do educando, mas também com os conhecimentos referentes à tecnologia, pois, segundo o que ela mesma afirma, *“falar que a criança é letrada é falar que ela tem cultura e conhece tecnologia”*.

As afirmações contidas nesse segundo recorte remetem-nos aos estudos de Tfouni (1995) acerca da variedade de enfoques do conceito de *literacy*. A autora apresenta-nos algumas das perspectivas sob as quais o termo *literacy* tem sido focalizado na literatura inglesa, principalmente norte-americana.

Vejam, então, o que nos diz Tfouni (op. cit.) sobre tais enfoques. Em uma primeira perspectiva, denominada pela autora “*individualista - restritiva*”, *literacy* é vista como estando voltada exclusivamente para a aquisição da leitura/escrita. A segunda perspectiva, chamada “*tecnológica*”, por Tfouni (op. cit.), relaciona *literacy*, enquanto produto, com seus usos em contextos altamente sofisticados. Tem, ainda, uma visão positiva dos usos da leitura e da escrita, relacionando-os com o progresso da civilização e desenvolvimento tecnológico. Por fim, a terceira perspectiva, a “*cognitivista*”, enfatiza

o aprendizado como produto de atividades mentais, e, em decorrência disso, o educando é visto como o principal responsável pelo processo de aquisição da escrita. Essa perspectiva está sustentada sobre o pressuposto de que o conhecimento e as habilidades têm origem no próprio indivíduo. Portanto, são valorizados os processos internos e ignoradas as origens sociais e culturais do letramento.

Cumprido ressaltar que todas essas perspectivas são criticadas pela autora, pois, segundo ela, essas concepções de letramento atualmente em uso não são nem processuais nem históricas. Dentre as críticas de Tfouni (op. cit.) às três posições apresentadas (*individualista-restritiva, tecnológica e cognitivista*) destacamos a que diz respeito ao fato de que em todas elas *literacy* é entendida como aquisição da leitura e da escrita, sendo que as “práticas”, “habilidades” e “conhecimentos” são sempre voltados para a codificação/decodificação de textos escritos. Ainda, segundo a autora, o que existe de fato, em todas essas concepções a-históricas, é uma superposição entre letramento e alfabetização. De forma implícita, aparece também uma relação entre letramento, escolarização e ensino formal.

Outro fator crítico destacado por Tfouni (op. cit.) nesse contexto tem a ver com a questão de essas perspectivas focalizarem sobretudo o produto “(...) quer no plano individual, como é o caso das perspectivas individualista e cognitivista, quer no social (perspectiva tecnológica)” (p.33). Dessa forma, “(...) letradas seriam somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever, ou seja, pessoas alfabetizadas e escolarizadas (visto que na nossa sociedade a alfabetização é levada a efeito na escola)” (p.34).

Retomando nossa análise, destacamos que as pistas lingüísticas que se sobressaem nos recortes referentes às colocações da segunda posição de sujeito sobre a questão do que é ser letrado(a) remetem-nos à segunda perspectiva de *literacy*, a “tecnológica”, conforme Tfouni (op. cit.), segundo a qual, conforme já dissemos, os usos da leitura e da escrita têm conexão com a civilização e desenvolvimento tecnológico. Trata-se de uma concepção utilitária, que se fundamenta em um sujeito “adaptado” às regras socioeconômicas, e que exclui os usos da escrita que não são voltados para o pragmatismo (usos, por exemplo, voltados ao prazer estético, à expressão da subjetividade, etc.).

Terceiro Recorte

“Ser letrado é ser alfabetizado, e bem alfabetizado, o que permite ao aluno ter habilidades para escrever muito bem, se virar em qualquer assunto que a gente trabalhe em classe”.

Dando continuidade à nossa discussão, e tendo em vista as pistas lingüísticas assinaladas no terceiro recorte, isto é, “ser letrado é ser alfabetizado, o que permite ter habilidades para escrever muito bem”, podemos perceber que, para essa posição de sujeito, letramento é sinônimo de alfabetização, sendo que esta se restringe ao aprendizado de habilidades especiais, no caso, “escrever muito bem”.

Considerando que nos filiamos aos estudos e à abordagem de Tfouni (1994, 1995, 1996) sobre o letramento, convém salientar que, de acordo com o enfoque desta autora, o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, pois, enquanto esta se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, aquele focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Vale destacar que os estudos da autora sobre letramento investigam não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desligam-se de verificar o individual e centralizam-se no social.

No que concerne à prática pedagógica de ensino de leitura e de escrita, a partir de uma concepção de letramento como sinônimo de alfabetização (como a que examinamos acima, no terceiro recorte), verificamos que esta prática se dá a partir da concretização de tarefas, exercícios e atividades que também enfatizam o treino de vogais e consoantes e a repetição de palavras. Por conta dessa concepção equivocada de letramento (enquanto sinônimo de alfabetização), a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” até capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para atribuir novos sentidos ao texto.

Outra questão relevante para o tema em discussão, e intrinsecamente associada à concepção de letramento como sinônimo de alfabetização, tem a ver com a extrema valorização do “ensino” de gramática, em especial de ortografia, nas séries iniciais do ensino fundamental, como podemos verificar no quarto recorte.

Quarto Recorte

“Eu penso que aluno letrado é aquele capaz de resolver os problemas da língua, porque o nosso português não é fácil, tem muitas regras, a ortografia, por exemplo, é super complicada para a criança aprender”.

Entretanto, conforme pudemos constatar nas observações de aulas que realizamos, o trabalho pedagógico de ensino de ortografia a partir de práticas baseadas sobretudo na cópia de textos e exercícios repetitivos estúpidos, chatos e ofensivos à inteligência infantil, acarreta um total desinteresse do educando pela leitura e pela escrita (consideradas por eles como atividades cansativas, custosas e repugnantes), ao mesmo tempo em que os prende a uma posição discursiva rígida, inflexível, restando-lhes, assim, somente a “opção” de reproduzir o discurso escrito institucionalizado.

Nessa linha de raciocínio, trazemos Geraldí (1996), que diz:

“(...) a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua apreensão demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e, por isso, o externo se interioriza) de outro porque o produto histórico - resultante do trabalho discursivo do passado é hoje condição de produção do presente, que, também fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, em construção”. (p. 28).

Quinto Recorte

“Eu acho que letrado é o aluno que lê, que sabe escrever e sabe falar também. Agora, como essas crianças não querem nada e como não gostam de ler, eu acho que elas são iletradas. Aliás, o Brasil é um país iletrado, pois as pessoas praticamente não sabem ler nem escrever”.

Prosseguindo com nossa discussão, gostaríamos de colocar que consideramos equivocadas as considerações desta posição de sujeito, pois, a partir do momento em que se considera o letramento como processo sócio-histórico, que se insere em um *continuum* (Tfouni, 1994, 1995), já não se pode mais

usar o termo ágrafo ou iletrado para as pessoas que não sabem ler e escrever. O rótulo mais adequado, segundo a autora, passa a ser “não-alfabetizado”, e esta mudança de nomeação tem uma série de consequências, inclusive ideológicas, visto que se torna impossível reduzir à categoria de iletrados os educandos não-alfabetizados.

É importante assinalar também que, de acordo com a autora, as práticas sociais influenciam todos os indivíduos de uma sociedade (de maneira desigual). Sendo assim, diz ela, “(...) existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas dominam mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirido desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada”. (Tfouni, 1994: 35).

Portanto, de acordo com Tfouni, pessoas que vivem em sociedades letradas, e que não sabem ler e escrever, são consideradas não-alfabetizadas, mas não iletradas, pois possuem um saber sobre a escrita: o letramento. Diante de tudo isso, destacamos que as formações discursivas nas quais essas professoras estão inseridas fazem-nas acreditar que o educando é ignorante, analfabeto e iletrado (porque não escreve corretamente), sendo que tais rótulos remetemos às formações ideológicas caracterizadas pela exclusão e marginalização daqueles que pertencem às camadas mais pobres da população, ou seja, aqueles que estão à margem do conhecimento letrado.

Seguindo com nossas reflexões, e tendo em vista a importância que os “saberes escolares” têm para os professores, abordaremos a questão que envolve o que Orlandi (1998) denomina *identidade lingüística escolar* (I.L.E.), ou seja, “(...) os discursos produzidos por e na língua que falamos e que nos situam em um conjunto de saberes (leia-se dizeres) que constituem a escolaridade”. (p. 206). Segundo a autora, podemos caracterizar a identidade lingüística escolar em diferentes instâncias (todas elas do nível do imaginário):

“a) não dizer “brusa” mas “blusa”, não dizer “nóis vai”, mas “nós vamos”, não dizer “os menino”, mas “os meninos”. Em suma, saber produzir uma relação com a língua oficial, que produza uma imagem de boa linguagem, linguagem correta, escolar; b) saber o convencional sobre conhecimentos: em Geografia, qual é o pico mais alto do Brasil; em História,

quem descobriu o Brasil; em Matemática, o que é teoria dos conjuntos, etc, sem esquecer que “saber” é “saber dizer”; c) em Literatura, saber que Rui Barbosa era chamado o Águia de Haia; que José de Alencar e Gonçalves Dias promoviam o índio, saber que autores e que obras são as mais importantes de nossa literatura e da literatura portuguesa, etc”.(p. 205).

Dentro desse contexto, Orlandi (op. cit.) afirma que “(...) no caso da identidade lingüística, o que se tem buscado, nos projetos escolares, é a chamada “competência técnica” ou seus similares, ou seja, é a racionalização da repetição formal”. (p. 209). Vale esclarecer que, com a repetição formal, Orlandi quer referir-se ao aluno que reproduz frases e exercícios gramaticais que não historicizam o dizer, que não trabalham a ligação do sujeito com a memória discursiva. (Orlandi, 1997).

Considerando, pois, que o que se privilegia é principalmente a “competência técnica”, podemos afirmar que o “melhor aluno” é o que reproduz os enunciados do ponto de vista das repetições empírica e formal. Decorre daí, a nosso ver, a produção em série de “clonezinhos” bem sucedidos lingüisticamente. Um exemplo, para ilustrar, é o das redações. A repetição formal é a que produz textos impecáveis do ponto de vista da correção gramatical, bem comportados do ponto de vista da criatividade, “politicamente corretos”, chochos, como neste texto.

“Eu gosto de bola.

A bola é do bebê.

Eu tenho duas bola.

Eu jogo bola”.

(Aluno P. C. F.)

Por outro lado, há textos que, embora apresentem “erros”, “distorções”, “dificuldades ortográficas”, são textos que mostram a historicização da repetição, a tentativa de integração, uma memória discursiva para fazer sentido, para fazer “outros sentidos”, como neste texto:

“Eu inventei uma historia e ela é assim: era uma vez um menino e uma bola e a mãe dele falou assim chega diso, chega de joga bola na rua vai pra dentro seu muleque dezobediente ta na ora dos bandido chega. Mas chegou o batiman e grito fique a

ondi quizer bandido não pega as criança porque ela joga fotibol tanbém”. (Aluno D. P. C.).

Por todos esses motivos, julgamos pertinente trazer para essa discussão as contribuições de Tfouni (1994, 1995, 1996) acerca da abordagem discursiva do letramento. Dentre as várias contribuições da autora, interessa-nos, particularmente, neste momento, a que diz respeito à proposta de alfabetizar a criança de maneira a torná-la letrada.

Esse processo de *alfabetização letrada* pode ser levado a efeito “(...) tanto pela inserção das práticas de leitura e escrita em contextos cognitivos e comunicativos de experiência partilhada, quanto pelo conhecimento da criança sobre os portadores de texto que estão servindo a essas práticas letradas em um dado momento histórico (...)”. (Tfouni, op. cit., p.6). A autora cita Miller (1992), para quem este processo permite que a criança se torne “(...) um ativo participante na conversação histórica de sua cultura”. (Miller, 1990, p.2 Apud Tfouni, 1994, p.4).

Nessa perspectiva, diz Tfouni (1996), “(...) o texto escrito assume suas verdadeiras características socioculturais e passa a ser visto como algo integrado a um portador de texto”. (p.5).

Como podemos ver, para Tfouni, o processo de tornar a criança letrada implica mostrar-lhe que os discursos da leitura e da escrita interpenetram-se e têm uma utilidade prática e social, bem como o fato de que ela (a criança) pode ocupar lugares (posições) para falar e escrever sobre si mesma. Como consequência disso, o educando poderia produzir sentidos próprios, sentidos que lhe fizessem sentidos; poderia, enfim, assumir a posição-autor. Destacamos que, para Tfouni (1995), “(...) o autor é aquele que estrutura seu discurso (oral e escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe possibilita adotar uma posição auto-reflexividade crítica no processo de produção do discurso”. (p. 56).

Outras implicações referentes a uma prática de ensino da leitura e da escrita, baseada na concepção de letramento como sendo sinônimo de alfabetização, têm a ver com a técnica de leitura oral, que se constitui em uma estratégia absolutamente mecânica, automática, instrumental, repetitiva. Em sala de aula, os professores importam-se com fatos periféricos, como a emissão de voz dos alunos, que

deve ser feita com pontuação, entonação e ritmo adequados. Os objetivos únicos a serem alcançados restringem-se ao treino e ao aperfeiçoamento da dicção e da fluência verbal do aluno.

Esse tipo de atividade é marcado por frequentes correções dos erros de acentuação, entonação e pronúncia.

Observamos inúmeros episódios em que os alunos eram interrompidos pelo professor e “aconselhados” a recomeçar a leitura desde o início. Ridicularizações e ironias por parte de outras crianças (e do próprio professor) também são frequentes nessas situações. Como consequência disso, acentuam-se a timidez e a resistência dos alunos que, obviamente, recusam-se a ler, deixando o professor irritado e nervoso.

Seguem-se a isso a leitura oral realizada pelo próprio professor, bem como propostas aos alunos de exaustivas leituras (leitura apenas feita pelos meninos, depois somente pelas meninas, leitura “mista”, em coro, focalizadas, etc.). Nessa perspectiva, gostaríamos de ressaltar que concordamos com Kleiman (1996), quando ela afirma que a prática da leitura oral se constitui em uma forma de avaliação, pois:

“(…) nas primeiras séries caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura que a aula se reduz quase exclusivamente à leitura em voz alta. A prática é justificada porque permite ao professor perceber se o aluno está entendendo ou não”. (p. 21).

Essa explicação por parte do professor, ou seja, leitura em voz alta a fim de verificar “se o aluno está entendendo ou não”, é contestada pela autora, pois, segundo ela, “(…) é mais fácil perder o fio da história quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à interpretação, aspectos que devem ser atendidos, quando estamos lendo em voz alta”. (Kleiman, 1996: 21).

A forma como a leitura oral é realizada em sala de aula, de acordo com o que pudemos verificar, remete-nos à Idade Média, e, em especial, à pedagogia medieval, que contemplava, dentre outros, o exercício de leitura denominado *lectio*.

Antes de falarmos resumidamente sobre suas principais características, convém destacar que, segundo Haroche (1992), os exercícios pedagógicos

medievais refletem diferentes modos de assujeitamento do indivíduo em relação às sagradas escrituras, de forma ampla, e em relação ao texto, de forma particular.

A *lectio* caracteriza-se pela recitação e repetição de textos que são tomados como transparentes, unívocos e perfeitamente inteligíveis. Trata-se de um método mnemônico e enclausurante. Não se comenta, não se interpreta, não se questiona o texto. Em suma, não se procura conhecer um objeto desconhecido, pode-se apenas reconhecê-lo pela recitação ou, quando muito, anunciando-o.

Tal qual na *lectio*, a prática de ensino de leitura oral, atualmente, baseia-se fundamentalmente em propostas de atividades que colocam o aluno na posição de mero “declamador de textos”, cujos sentidos são aparentemente evidentes.

Podemos buscar compreender o funcionamento da leitura escolar à luz do trabalho de Pêcheux, *Ler o arquivo hoje* (1982). Nesta obra, o autor comenta que existe em nossa sociedade um processo de divisão social do trabalho de leitura, e coloca que se articulam, historicamente, dois modos de relação com os sentidos: o modo literário e o científico. Esses dois modos são sobredeterminados pela divisão existente entre um corpo social que tem direito à interpretação (atribuir sentidos) e um corpo social que só pode exercer o trabalho de sustentação do sentido estabilizado, sob a forma do efeito do “sempre-já-lá”. Os primeiros são os intérpretes e os segundos são os escreventes. Nessa distinção, os escreventes são os que põem em funcionamento a administração sócio-histórica da apreensão dos sentidos, mantendo o efeito da literalidade da linguagem. Nessa perspectiva, Orlandi (1996) afirma que: “(…) pela divisão social da leitura, os gestos de interpretação são já determinados e os sítios de significância são previstos”. (p. 67).

Cumpramos ressaltar que nossa preocupação não se restringe às atividades ou exercícios de leitura em si, mas se estende aos pressupostos sócio-histórico-ideológicos que sustentam essas propostas pedagógicas. Consideramos que esses pressupostos fornecem parâmetros para o estabelecimento e a divisão entre os que têm direito à leitura (interpretação) e os que não têm. Conforme afirma Pêcheux (1982), tal divisão não é “acidente”. A oposição entre os in-

térpretes e os escreventes inscreve-se numa relação de dominação política.

Considerando, pois, que os professores partem do pressuposto de que letramento é sinônimo de alfabetização, sendo esta, por sua vez, entendida como um conjunto de habilidades necessárias para a leitura e a escrita, é pertinente assinalar que, de acordo com esses profissionais, *ler é sinônimo de decodificar*.

É interessante colocar que, embora tivessem afirmado não adotar livro didático algum em sua prática de ensino, os professores entrevistados baseiam-se justamente nessas obras didáticas, tanto no que diz respeito ao material pedagógico do qual se valem para preparar suas aulas, quanto ao que se refere a uma fundamentação teórico-metodológica. Dessa forma, as concepções e as abordagens apresentadas pelos autores dos livros didáticos são, portanto, tomadas como certas e definitivas pelos professores. Podemos verificar, assim, que no discurso dos professores entrevistados ecoam as vozes dos autores dos livros didáticos, considerados pelos professores “figuras de prestígio”, que dominam um saber e um conhecimento não passíveis de contestação. Segundo Orlandi (1988),

“(…) há um processo social de atribuição (distribuição) dos sentidos, segundo o qual, em toda sociedade, há vozes que se tornam gerais (indeterminadas) e que contribuem para a formação do conhecimento “*consenso*” (senso comum); são as vozes das autoridades (...)” (p. 44), sendo que essas vozes “(...) desempenham um papel decisivo na institucionalização da linguagem: a produção do sentimento de unicidade do sentido”. (p.45) (grifos da própria autora).

Do processo de naturalização de sentidos que se estabelece em decorrência disso, segue-se que as concepções e as abordagens teórico-metodológicas apresentadas pelos autores dos livros didáticos são tomadas como certas e definitivas pelos professores. Retornando à concepção de leitura que orienta os professores entrevistados (ler é sinônimo de decodificar), destacamos que a análise do discurso de “linha” francesa contrapõe-se a esse enfoque, uma vez que entende leitura como um processo de atribuição de sentidos (Orlandi, 1998), ou seja, a leitura é um processo de desvelamento e de construção de

sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas. Portanto, por sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, a ser plural, a ser ambígua. Esses fatores, entretanto, não são considerados, nem pelos professores, nem pelos autores dos livros didáticos.

Finalizando nossa discussão, ressaltamos que a análise do discurso de “linha” francesa pode contribuir com os educadores na medida em que, para se chegar à compreensão de um texto, faz-se necessário atingir o funcionamento ideológico da linguagem e, para tanto, é preciso que o leitor estabeleça relações com a cultura, com a história, com a ideologia, enfim. Conhecer os mecanismos que constroem os sentidos evidentes e “naturais” de um texto requer, assim, que tanto o aluno como o professor problematizem as relações com o texto, “desconstruindo-o”, o que lhes permitiria explicitar os processos de significação que nele estão configurados.

Para concluir nossa reflexão destacamos que a abordagem discursiva de letramento, tal qual propõe Tfouni (1995), pode contribuir com a educação de maneira ampla e com os educadores de forma particular, no sentido de mostrar-lhes que o educando não alfabetizado não pode ser rotulado de analfabeto, ignorante ou iletrado. Nessa perspectiva, lembramos, para finalizar nosso trabalho, a relevância da proposta de Tfouni (1996) de alfabetizar a criança de maneira a torná-la letrada, uma vez que, dentre outras possibilidades, o aluno poderia colocar-se como autor de seu próprio discurso. Frente ao funcionamento hegemônico dos gestos de leitura e de escrita produzidos pelo e no contexto escolar, permitir que o aluno assuma a função-autor adquire a urgência de um gesto político impreterível.

Referências Bibliográficas

- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1992). *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. (J. L. Caon, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Courtine, J. J. (1981). *Definition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse de discours*. *Philosophiques*, vol. XII, Paris.

- Geraldi, J. W. (1997). *Portos de Passagem*. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes.
- Haroche, C. (1992). *Fazer dizer, querer dizer*. (E. P. Orlandi, Trad.). São Paulo: Hucitec.
- Haroche, C.; Henry, P. & Pêcheux, M. (1971). *La sémantique et la coupure saussurienne: langue, discours*. *Langages*. Paris: Didier-Larousse, nº 24.
- Kleiman, A. B. (1996). *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4ª ed., Campinas: Pontes.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. (F. Indursky, Trad.). 3ª ed., Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes.
- Orlandi, E. P. (1988). *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez Editora.
- Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- Orlandi, E. P. (1998). Identidade lingüística escolar. Em: I. Signorini (Org.). *Lingua(gem) e Identidade*. (pp.203-212). Campinas: Mercado de Letras.
- Pêcheux, M. (1982). "Lire archive aujourd' hui". *Archives et documents de la Societé d' histoire et d' épistémologie des sciences du langage*. Paris: Saint Cloud. 2, 35-45.
- Pêcheux, M. (1990). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (E. P. Orlandi, L. C. Jurado Filho, M. L. G. Corrêa, S. M. Serrani, Trad.). Campinas: Editora da UNICAMP.
- Tfouni, L. V. (1994). A escrita – remédio ou veneno? Em: M. A. Azevedo & M. L. Marques. (orgs.) *Alfabetização hoje*. (pp.51-69). São Paulo: Cortez.
- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Tfouni, L. V. (1996). Letramento e alfabetização: colocações para uma reflexão sobre distúrbios de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 14(32), 41-44.
- Tfouni, L. V. (1996). *A emergência da função poética em adultos não-alfabetizados*. (mimeo).

O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica

Lígia Márcia Martins¹, <https://orcid.org/0000-0002-4293-9580>

Bruna Carvalho¹, <https://orcid.org/0000-0003-3003-4589>

Meire Cristina Santos Dangió¹, <https://orcid.org/0000-0002-2415-8510>

Resumo

Este artigo focaliza a alfabetização à luz da Psicologia Histórico-Cultural, estabelecendo relações entre a mesma e o desenvolvimento cultural do psiquismo destacando os vínculos existentes entre fala e escrita. Objetiva apresentar elementos que corroborem a compreensão dos processos psíquicos que medeiam a aprendizagem da escrita explorando o trânsito cultural que avança das expressões gráficas primevas, denominadas por Alexander Romanovich Luria como “pré-história da escrita”, à escrita simbólica. Haja vista que o legado por este autor confere centralidade aos primórdios do desenvolvimento da escrita, identificamos na literatura histórico-cultural a existência de um hiato no tratamento dispensado, especificamente, à transição entre a pré-história e a escrita simbólica, dado que nos conduz à busca de esclarecimentos sobre esta. Fundamentando-se no método materialista histórico-dialético, adotaram-se como procedimentos de pesquisa: análise conceitual do referencial bibliográfico adotado e contraposição da referida análise a dados empíricos advindos de registros de campo de duas professoras alfabetizadoras.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; desenvolvimento humano; alfabetização.

The literacy process: from the prehistory of writing the symbolic writing

Abstract

This article focuses on literacy in the light of Historical-Cultural Psychology, establishing relationships between it and the cultural development of the psyche, highlighting the links between speech and writing. It aims to present elements that corroborate the understanding of the psychic processes that mediate the learning of the writing exploring the cultural traffic that advances from the primeval graphic expressions, denominated by Alexander Romanovich Luria like “prehistory of the writing”, to the symbolic writing. Since the legacy of this author confers centrality to the early development of writing, we have identified in the historical-cultural literature the existence of a hiatus in the treatment, specifically, of the transition between prehistory and symbolic writing, since it leads us the search for clarifications about it. Based on the historical-dialectical materialist method, we adopted as research procedures: the conceptual analysis of the bibliographic references adopted and the analysis of empirical data derived from the field records of two literacy teachers.

Keywords: Historical-Cultural Psychology; human development; literacy.

Proceso de alfabetización: de la pre-historia de la escritura a la escritura simbólica

Resumen

En este artículo se focaliza la alfabetización a la luz de la Psicología Histórico-Cultural, estableciendo relaciones entre esta y el desarrollo cultural del psiquismo destacando los vínculos existentes entre el habla y la escritura. Se tiene por objetivo presentar elementos que corroboren a la comprensión de los procesos psíquicos que arbitran el aprendizaje de la escritura explotando el tránsito cultural que avanza de las expresiones gráficas primevas, denominadas por Alexander Romanovich Luria como “pre-historia de la escritura”, a la escritura simbólica. Haya vista que el legado por este autor confiere centralidad a los principios del desarrollo de la escritura, identificamos en la literatura histórico-cultural la existencia de un hiato en el tratamiento dispensado, especificamente, a la transición entre la pre-historia y la escritura simbólica, dato que nos conduce a la búsqueda de aclaramientos sobre esta. Fundamentándose en el método materialista histórico-dialéctico, se adoptó como procedimientos de investigación: análisis conceptual del referencial bibliográfico adoptado y contraposición del referido análisis a datos empíricos advenidos de registros de campo de profesoras alfabetizadoras.

Palabras clave: Psicología Histórico-Cultural; desarrollo humano; alfabetización.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Araraquara – SP – Brasil; ligiamar@fc.unesp.br; brucarvalho.unesp@yahoo.com.br; meiredangio@gmail.com

Introduzindo a Questão: o Estado da Arte

A alfabetização representa um dos grandes desafios a serem vencidos pela educação escolar, sobretudo a pública. Seu papel decisivo no percurso de escolarização dos indivíduos a coloca como objetivo nuclear do ensino e espinha dorsal da aprendizagem de todos os componentes curriculares. Não por acaso, democratizar o acesso à cultura letrada foi o objetivo originário da escola nos adentros da sociedade moderna (Saviani, 2012). Entretanto, consideramos que a existência de dificuldades para a efetiva realização desse ideal, especialmente nos países periféricos, se revela proporcional à sua importância. Este artigo visa apresentar elementos que corroborem a compreensão dos processos psíquicos que medeiam a aprendizagem da escrita à luz da Psicologia Histórico-Cultural, com especial destaque ao trânsito cultural que avança das expressões gráficas primevas, denominadas por Luria (2016) como pré-história da escrita, à escrita simbólica. Considerando que o legado deixado por esse autor confere centralidade aos primórdios do desenvolvimento da escrita, identificamos na literatura histórico-cultural a existência de um hiato no tratamento dispensado, especificamente, à transição da escrita pictográfica à escrita simbólica, dado que nos conduz à busca de esclarecimentos sobre ela.

No que tange ao processo de alfabetização, somos anuentes à proposição de Martins e Marsiglia (2015, p. 73) ao definirem alfabetização como "... processo de apropriação de uma forma específica de objetivação humana: a escrita", o que nos remete ao destaque de dois conceitos: escrita e leitura. A escrita pode ser entendida como um instrumento de reprodução da fala humana. Contudo, ela é muito mais que a pintura da voz. Tornou-se a principal ferramenta do conhecimento, da ciência, da literatura, da informação popular via imprensa e uma arte em si (a caligrafia), além de outras manifestações (Fischer, 2009), mas ultrapassa as esferas destacadas pelo autor, conforme demonstram pesquisas neurocientíficas recentes, como a de Dehaene (2012) e Scliar-Cabral (1997), que evidenciam as expressões dos domínios da escrita na reconfiguração morfofuncional do cérebro humano. Não obstante, a maior parte dos indivíduos, sobretudo pertencentes às camadas populares, tem contato superficial com o sistema de escrita alfabética e, talvez, não tenha noção que o mundo da escrita representa muito mais do que combinação de consoantes e vogais que unidas formam palavras, que formam frases, que formam textos, que devem ser lidos da esquerda para a direita em linhas horizontais de cima para baixo (Fischer, 2009).

Sistemas de escritas foram elaborados, reelaborados e até mesmo extintos por diferentes povos e foram necessários mais de seis mil anos para que a escrita alcançasse o estágio no qual se encontra. Antes disso, o homem criou uma infinidade rica de símbolos gráficos e mnemônicos para acumular informações. A arte na pedra mostrou o repertório de símbolos (antropomorfos; fauna; flora; sol; cometas; desenhos geométricos, entre outros) criados pela humanidade

para reproduzir fenômenos comuns do mundo. Além disso, outros elementos mnemônicos (como nós em cordas; marcas em ossos ou paus; tábuas etc.) relacionavam objetos ou fenômenos à fala (Fischer, 2009).

Essas criações do gênero humano (dos símbolos gráficos e mnemônicos ao sistema de escrita alfabética) foram elaboradas para comunicar, expressar ideias, contar fatos etc. Todavia, para que comuniquem verdadeiramente é necessário que tais símbolos sejam lidos e compreendidos. Dessa forma, podemos afirmar que a leitura é "... a capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos [sendo que] o leitor emprega os símbolos para orientar a recuperação de informações de sua memória e, em seguida, cria, com essas informações, uma interpretação plausível da mensagem do escritor" (Mitchell, 1982 citado por Fischer, 2006, p. 11).

Sendo assim, a apropriação da escrita se torna um dos requisitos básicos para que os indivíduos se humanizem e conquistem pertença social efetiva, haja vista que ambas se firmam, cada vez mais, como lastros da sociedade moderna. Não por acaso, foi a invenção da escrita que demandou modos sistematizados de ensino, conduzindo ao surgimento da escola como instituição responsável pelo desenvolvimento, nos indivíduos, da capacidade de leitura e escrita. A cada nova geração é necessário ensinar o funcionamento do sistema de escrita adotado para que esta objetivação humana continue viva ao ser utilizada por elas. "A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade" (Cagliari, 2009, p. 14) e, certamente, a mais importante função da escola, já que outros processos de aprendizagem são dependentes dela.

Todavia, no âmbito dessa importante função a escola tem mostrado limites, conforme dados que se revelam alarmantes ao apontarem o elevado número de indivíduos que mesmo frequentando a escola permanecem analfabetos ou se tornam analfabetos funcionais. Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹ obtidos em 2014 apontam que somente 11,2% dos alunos avaliados apresentaram nível de leitura e escrita esperado para o ano avaliado (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014). Ademais, pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidenciam que apesar de a porcentagem de analfabetos estar diminuindo, uma vez que pouco mais de 8% da população brasileira acima de 15 anos permanece analfabeta, os resultados gerais ainda estão distantes do ideal. Além disso, o analfabetismo funcional permanece como característica de mais de 20% dos brasileiros (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015). Segundo resultados do Indicador de Analfabetismo Funcio-

¹ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015).

nal (INAF), pouco mais de um quarto da população brasileira tem nível pleno de habilidades esperado ao completar os nove anos do ensino fundamental. E os dados da pesquisa se mostram mais alarmantes quando revelam que somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas (Instituto Paulo Montenegro, 2011), ou seja, são capazes de ler e interpretar textos mais longos, analisar e relacionar suas partes, realizar inferências e sínteses, além de resolver problemas que exigem maior planejamento e controle. Em suma, no âmbito da alfabetização ainda são inúmeros os déficits da educação escolar, desde a educação infantil ao ensino superior.

Contudo, não desconsideramos que a discussão sobre a incapacidade da escola em dar conta de sua tarefa histórica (ensinar todos a ler e a escrever) não é exclusividade de nosso tempo. O que hoje chamamos de “fracasso escolar” tem mobilizado desde o final do século XIX governantes, legisladores do ensino, intelectuais, pesquisadores e professores (Mortatti, 2000). Reconhecemos os inúmeros esforços político-administrativos nacionais, tanto em nível federal quanto estadual, em direção ao enfrentamento dessa problemática ao investirem, sobretudo, em cursos de capacitação para professores alfabetizadores. Na esfera federal, foram criados pelo Ministério da Educação (MEC): o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (1999-2000); o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (2001); o Pró-Letramento (2006) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2013). No âmbito do Estado de São Paulo, podemos citar o Programa Ler e Escrever (2007), da Secretaria Estadual da Educação. Apesar de todas as ações e políticas implantadas objetivando a erradicação do analfabetismo, a universalização da alfabetização ainda se impõe como problema nacional. Diante desse cenário, visamos apontar contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o processo de alfabetização e, para tanto, apresentaremos inicialmente as articulações entre o processo de aquisição da fala e da escrita. Na sequência, explanaremos sobre as etapas da pré-história da escrita: pré-instrumental; escrita gráfica diferenciada, escrita pictórica e escrita simbólica. Para finalizar, lançaremos proposições acerca do interstício entre a escrita pictográfica em direção à escrita simbólica.

Da Fala à Escrita: Articulações entre Linguagem Oral e Linguagem Escrita

Na psicologia histórico-cultural, a capacidade para a leitura e a escrita se revelam umbilicalmente dependentes de um processo mais amplo, qual seja, o desenvolvimento do psiquismo. Caracterizando o psiquismo como um sistema instituído pelas funções psicofísicas **sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção/sentimentos**, a quem compete formar o reflexo consciente da realidade objetiva (Martins, 2013), essa matriz teórica advoga a apropriação da cultura como o fator que, decisivamente, transforma as referidas funções conferindo-lhes propriedades

exclusivamente humanas. Dentre tais propriedades destacam-se a acuidade perceptual simbólica, a atenção focal, a memória lógica, a criação e domínio de signos, o raciocínio, a criatividade, a valoração afetiva etc., instituindo o comportamento humano como ato cultural voluntário e sob controle de finalidades conscientes específicas. Haja vista que a formação dessas propriedades não resulta de dispositivos inatos, mas das demandas da vida social, a educação desponta como processo ontologicamente necessário à humanização do psiquismo e, conseqüentemente, de sua qualidade depende a referida formação. Resulta, pois, inquestionável que a aprendizagem da leitura e da escrita se subordina à conquista de tais propriedades funcionais, dado que nos conduz à afirmação segundo a qual a alfabetização, de partida, é uma conquista condicionada pelo processo de formação de um psiquismo complexo, tipicamente humano, cujo principal atributo se revela na capacidade de abstração. Interessa-nos, com tais observações, localizar a alfabetização no bojo de um processo mais amplo, qual seja o desenvolvimento psíquico, com o qual ela estabelece uma relação de condicionalidade recíproca. Assim, defendemos que a aprendizagem da leitura e da escrita possui suas raízes na formação cultural do psiquismo, antecipando-se, em muito, aos atos pedagógicos voltados especificamente para esse fim.

Apredendo o psiquismo humano como formação cultural, nela destacam-se três grandes saltos qualitativos: o desenvolvimento da fala, a aquisição da escrita e a conquista do pensamento rigorosamente abstrato, que marca a transição à idade adulta (Vygotsky, 2001). Nossa atenção volta-se para os dois primeiros marcos qualitativos, ou seja, para as articulações entre a aquisição da fala e da escrita. Antes, porém, cabe apresentar os conceitos de fala, língua e linguagem tal como proposto por Luria (1981).

A fala é um meio especial de comunicação vocal e oral que usa a linguagem para transmitir informações. Já a língua é constituída por vocabulário, gramática e sistemas fonológicos específicos, instituindo-se como um sistema particular de comunicação por meio da linguagem. A linguagem, por sua vez, é um sistema de signos que opera como um meio de **comunicação e trocas entre os indivíduos, além de ser um instrumento do pensamento**. Graças a ela, a imagem subjetiva dos objetos e fenômenos que constituem a realidade objetiva pode ser convertida em signos e, a partir deles, generalizada sob a forma de ideias, de conceitos (Martins, 2013).

Visando explicitar as articulações entre fala e escrita, colocaremos em foco três questões: desenvolvimento da linguagem oral e construção do significado da palavra; linguagem interna como intermédio entre linguagem oral e linguagem escrita e, por fim, características essenciais da linguagem escrita. No que tange ao desenvolvimento da linguagem, Vygotsky (1995) afirma que ela é uma das funções mais importantes na história do desenvolvimento das funções psíquicas, posto sintetizar o acúmulo da experiência social da humanidade, **bem como possibilitar que as objetivações humanas possam ser transmitidas de geração a geração**. Por isso, dela resultam os mais decisivos avanços qualitativos do psiquismo humano, tanto do ponto de vista

filogenético quanto do ontogenético. Com base em Vygotsky e Luria (1996), Martins (2013, p.168) afirma: “Ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra, o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção ao desenvolvimento da sua capacidade para pensar”, haja vista que no âmbito sensorio-perceptual, toda captação é particular, entretanto, no âmbito das designações, das representações por meio de signos, toda percepção se torna generalização. Assim, a palavra, além de se instituir como forma de comunicação, expressão e mecanismo de influência sobre o *outro*, tornando-se o mais importante e peculiar instrumento das relações entre os seres humanos, no exercício de sua função generalizadora se converte em instrumento decisivo do pensamento. Martins (2013, p. 169) explica ainda que:

... a função comunicativa primária da palavra é o controle do comportamento do *outro*. Orientando-se para o exterior, ela visa, no ponto de partida, à influência sobre outras pessoas, dirigindo-lhes a ação. Entretanto, é exatamente no exercício dessa função que a palavra se transforma. Da mesma maneira que os demais processos, a linguagem aparece primeiramente como processo interpessoal para, na sequência, instalar-se como manifestação intrapessoal, intrapsíquica.

Sendo assim, o desenvolvimento da linguagem acontece a partir do plano interspíquico, isto é, das relações sociais, e pela via da internalização se firma no plano *intrapíquico*. A apropriação dessa objetivação humana ancora-se, por conseguinte, nas relações entre os indivíduos e, a partir delas, se impõe como instituinte do psiquismo de um sujeito particular. Esse processo de internalização atende um longo percurso de formação, pelo qual a palavra vai se consolidando, ao mesmo tempo, como componente nuclear tanto da fala quanto do pensamento porque, segundo Vygotsky (2001), fala e pensamento, em suas origens, seguem linhas distintas de formação e desenvolvimento; todavia: “... em um determinado momento, na idade infantil, até os dois anos, as linhas do desenvolvimento do pensamento e da fala, até então independentes uma da outra, se encontram e coincidem, iniciando uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana” (p. 172). Graças a esse entrecruzamento é que a palavra vai deixando de ser mera extensão ou representação verbal do objeto e, ultrapassando a conexão direta objeto-designação, promove a conversão da imagem do objeto em ideia, em conceito. Por essa via, a palavra se institui como fenômeno verbal e intelectual.

Ao destacarem a palavra como fenômeno verbal e intelectual, Vygotsky (2001) e Luria (1979) postulam nela a existência de duas faces: a fonética e semântica. A primeira compreende o lado externo, verbal, que lhe possibilita ocupar mentalmente o lugar de dado objeto ou fenômeno. A face semântica, voltando-se à significação da palavra, visa a análise dos objetos, distinguindo suas características essenciais e instituindo-os como integrantes de dadas categorias. Em sua face semântica a palavra desponta como instrumento psíquico de generalização e abstração, pelas

quais os próprios significados das palavras se ampliam, transformando significações mais diretas e imediatas em conceitos mais gerais e abstratos. Segundo Luria (1979):

... cada palavra de uma língua evoluída oculta um sistema de ligações e relações nas quais está incluído o objeto designado pela palavra e de que ‘cada palavra generaliza’ e é um meio de formação de conceitos, noutros termos, deduz esse objeto do campo das imagens sensoriais e o inclui no sistema de categorias lógicas que permitem refletir o mundo com mais profundidade do que o faz a nossa percepção... Eis porque a palavra não apenas significa uma imagem, mas também inclui o objeto no riquíssimo sistema de ligações e relações em que ela se encontra. (Luria, 1979, p.35)

Colocando em relevo as transformações dos significados das palavras, o autor indica a transição de significações mais diretas e imediatas para conceitos mais gerais como condição para o enriquecimento tanto da fala quanto do pensamento. Afirma que o conceito mais geral, representado mais abstratamente pela palavra, contém interiormente um sistema de relações indispensável ao movimento do pensamento. Ilustra essa assertiva tomando como referência primária uma dada palavra em sua função denominadora direta, a exemplo de “pinheiro”, a ser então indutora de outra, “vegetal”. A segunda palavra, do ponto de vista do grau de concreticidade, mostra-se mais pobre que a primeira. Entretanto, ao conter uma rede de ligações internas, tais como as diferenças entre vegetal e animal, os diferentes tipos de vegetal, as propriedades que dispõe etc., ausentes na palavra “pinheiro”, ela mostra-se incomensuravelmente mais rica do ponto de vista da formação da capacidade de pensar. Por isso, destaca o autor, a palavra que promove a formação de conceitos, muito mais do que aquela que corresponde à captação sensorial imediata do objeto, representa o mecanismo mais decisivo do movimento do pensamento desenvolvido.

Segundo Luria (1981), o tratamento dispensado à ampliação do significado da palavra demanda que se leve em conta as características de sua integração ao processo de fala. Com esse intuito o autor destaca que a execução da fala abarca três componentes: o mecanismo acústico; a organização léxico-semântica e a sintaxe. O primeiro corresponde à conversão de um fluxo de sons em fonemas, ou seja, no isolamento e posterior aglutinação de sons pelos quais os mesmos conquistam significação. Já o segundo diz respeito ao domínio do código lexical da língua, por meio do qual são estabelecidas as correspondências entre as imagens mentais da realidade e seus equivalentes verbais, conferindo funcionalidade às palavras. Este domínio possibilita a designação de objetos e fenômenos em um sistema de conexões morfológicas e semânticas. Tais conexões são requeridas à sintaxe, último componente, que se manifesta nas formas de frases, necessárias à narrativa falada, demandando a consolidação da linguagem gramatical. Apesar das variações em seu grau de complexidade, a sintaxe é sempre condicionada pela transição do pensamento em fala.

Portanto, o percurso de desenvolvimento da fala conclama radicalmente o pensamento e, pela construção das alianças entre ambos a palavra vai se consolidando, cada vez mais rigorosamente, como ato de pensamento. Ao colocar esse percurso como objeto de análise Vygotsky (2001) constata a existência de equívocos nas interpretações segundo as quais o desenvolvimento da fala caminha da parte para o todo. Levando em conta que a formação das funções psíquicas complexas não segue uma linha reta de desenvolvimento, o autor alerta, no âmbito da formação da linguagem oral, para a importância do aspecto semântico, cuja centralidade identifica-se à dinâmica do todo para as partes. Apesar do desenvolvimento da linguagem oral seguir o percurso “palavra–frase–orações–complexo sistema de fala” mesmo na pronúncia de uma única sílaba dotada de significado pode estar condensada não só uma palavra, mas uma frase e até mesmo uma oração. A fala se torna técnica de expressão do pensamento a partir do aprendizado do significado e controle da palavra visando à realização de dados objetivos. Vygotsky e Luria (1996, p. 210) explicam que:

Tendo compreendido o significado de uma palavra, como forma de expressão, como um meio de adquirir controle sobre as coisas que lhe interessam, a criança começa a juntar palavras tumultuadamente e a utilizá-las com esse objetivo. A palavra ‘babá’ não significa somente babá para a criança: significa ‘babá venha aqui’, ou ‘babá, vá embora’, ou ‘babá, me dê uma maçã’. Dependendo das circunstâncias, pode adquirir sentidos diferentes, mas aparece sempre em sua forma ativa que expressa, numa única combinação de sons, todo o desejo da criança. O primeiro período do uso significativo da fala é sempre um período de sentenças de uma só palavra.

Ao ultrapassar o fim exclusivamente expressivo a fala passa a ter também função no planejamento e na orientação do comportamento, sinalizando a mudança da linguagem em sua prevalência intersíquica à primazia intrapsíquica. Esta conquista, segundo Vygotsky e Luria (2007), corresponde ao surgimento da *fala egocêntrica*.

A maior mudança produzida no desenvolvimento da criança se dá quando essa fala socializada, anteriormente dirigida ao adulto, *se volta para si mesma*, quando, em lugar de apelar ao experimentador com um plano para resolver o problema, a criança apela a si mesma. Nesse segundo caso, a fala que intervém na solução passa *desde a categoria de função intersíquica à de função intrapsíquica*. A criança aplica a si mesma o método do comportamento que antes aplicava ao outro, *organizando assim sua conduta individual segundo a forma social de conduta*. A fonte da atividade intelectual e do controle sobre seu comportamento na resolução de problemas práticos complexos não é conseqüentemente a invenção de algum tipo de ação lógica pura, mas a aplicação de uma *atitude social para consigo mesmo*, a transferência de uma forma social de conduta na organização de sua própria psique. (Vygotsky & Luria, 2007, p. 32, grifos dos autores).

Com o desenvolvimento psíquico, a criança aos poucos vai parando de vocalizar o pensamento consigo mesma para resolver ou executar alguma atividade em que está envolvida, passando a conduzir sua conduta pela linguagem interna, ou seja, ela pensa as palavras sem dizê-las. A fala egocêntrica marca a transição da linguagem externa em interna. Vygotsky (2001) afirma que essa transição é imprescindível para o desenvolvimento dos comportamentos culturalmente formados, além disso, frisa que a função da linguagem interna é altamente especializada e distinta em relação à linguagem oral. Contrapondo-se à ideia de que a linguagem interna represente meramente a linguagem externa carente de som, o autor postula que o traço distintivo central entre elas reside na redução fonética quase absoluta que se verifica na linguagem interna. Por detrás dessa redução se estabelecem relações diferentes entre os aspectos semânticos e fonéticos, prevalecendo, na linguagem interna, o sentido sobre o significado da palavra, isto é, os aspectos semânticos se sobrepõem aos aspectos sonoros e fonéticos. O sentido da palavra é dinâmico, variável e sempre depende do contexto de aplicação, entretanto, o significado da palavra é, diferentemente, mais estável, coerente e preciso, sofrendo poucas variações mesmo nos casos de mudança de sentido. Por conseguinte, o real significado da palavra revela-se como possibilidade de vir a ser, haja vista que o significado não é dado na palavra mesma, mas no contexto da frase que integra. Logo, “na linguagem interna, o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase não é uma exceção, mas sim a regra geral” (Vygotsky, 2001, p. 334).

Conforme o autor, outra característica da linguagem interna refere-se à combinação ou fusão de palavras. Por um lado, verifica-se na linguagem interna o fenômeno da aglutinação de determinadas palavras como procedimento para compor outras, aptas a expressar conteúdos complexos. A palavra composta, ao cumprir essa tarefa, se manifesta funcional e estruturalmente como uma palavra e não como locução. Assim, ocorre uma unificação não apenas entre palavras, mas, sobretudo entre os sentidos que adquirem, quando entre eles se estabelece uma influência mútua da qual resulta, inclusive, o significado conferido à palavra. Considerando que a fala interior se coloca a serviço do pensamento, sua transmutação sob a forma de linguagem oral demandará mudança do papel da palavra, pela qual a função generalizadora deva ceder lugar, novamente, à função comunicativa. Sem esta mudança a oralização da fala interior resulta compreensível para quem fala, mas incompreensível para quem ouve.

O autor destacou, assim, as enormes diferenças entre a linguagem interior e externa, estabelecendo uma aproximação entre a linguagem interior e a linguagem escrita, que são fundamentalmente monológicas, diferentemente da linguagem oral, dialógica, caracterizada essencialmente pela relação com o interlocutor. Na linguagem exterior, a transmissão direta do pensamento não se restringe ao uso de palavras, condicionando-se pelo conhecimento existente entre os envolvidos nela, pela entonação adotada, bem como

gestos e expressões faciais. Esse conjunto de fatores permite a afirmação da existência de aglutinações também na linguagem exterior, não obstante tratar-se de uma simplificação de caráter distinto daquele que é próprio à linguagem interna. Para Vygotsky (2001, p. 327) a linguagem escrita, ao objetivar a linguagem interior, representa "... a forma mais elaborada, mais exata e mais completa de linguagem, posto que nela o pensamento deva expressar-se completamente nos significados formais das palavras adotadas e pela precisão sintática". O autor chama atenção para a necessidade de compreensão da linguagem escrita como aquisição psicológica complexa, isto é, como conquista instrumental do psiquismo e não como um hábito motor específico. Considerou que o problema da linguagem escrita ainda era insuficientemente estudado pela psicologia e, conseqüentemente, essa importante aquisição permanecia subjugada a uma diversidade imensa de teorias pedagógicas de parcos fundamentos científicos. Ele defendeu que a aquisição da leitura e da escrita não corresponde à instalação de comportamentos externos, mecânicos, determinados "desde fora", não se identifica com a conquista de habilidades psicofísicas nas quais a motricidade da escrita e a decodificação das letras possa se destacar em detrimento dos conteúdos internos das mesmas, postulando que: "... é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrita das letras" (Vygotsky, 2006, p. 203). A apropriação da linguagem escrita representa para a criança o domínio de um sistema simbólico altamente complexo e dependente, em alto grau, do desenvolvimento do psiquismo, sobretudo no que se refere à formação da capacidade abstrativa. Por isto, Vygotsky (1995, 1997, 2006) e Luria (1981, 2001) consideram que a aprendizagem da escrita principia muito antes do momento em que se coloca um lápis na mão da criança tendo em vista ensiná-la a escrever. Os processos de percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica. Por isso, indicam os autores, o êxito nessa aquisição não é um dado circunscrito ao momento no qual se ensina a criança a escrever nem subjugado meramente às estratégias para alfabetização, mas profundamente dependente daquilo que eles denominaram como pré-história da linguagem escrita. Nessa direção, "... para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários complexos processos de desenvolvimento" (Vygotsky, 1995, p. 185).

Com vista à exposição dos momentos mais decisivos que preparam esse complexo desenvolvimento, o autor destaca a importância do gesto, que no plano gráfico corresponde à garatuja, dos jogos simbólicos, do desenho e dos próprios primórdios da escrita. Tais proposições vigotskianas balizam o tratamento dispensado por Luria (2016) acerca da pré-história da escrita, questão que versamos na sequência.

A Pré-História da Escrita e a Transição da Etapa Pictórica à Escrita Simbólica

Vygotsky (1995) e Luria (2016) conduziram-se, no âmbito da linguagem escrita, a investigações acerca de sua

pré-história, colocando em destaque as relações entre o pensamento infantil e a utilização de expedientes gráficos desde uma relação externa até uma relação funcional com a palavra escrita. Com este intuito Luria (2016, p. 144) procede a análises visando "... descrever os estágios que nós observamos quando uma criança desenvolve sua habilidade para escrever e os fatores que a habilitam a passar de um estágio para o outro, superior". Quando a criança começa a se relacionar com a linguagem escrita, ela passa a mobilizar todo um sistema de formas intelectuais de comportamento pelo qual deverá controlar suas atividades gráficas. Todavia, o autor pondera que esta relação atende, em suas origens, a duas condições:

Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentos, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. (Luria, 2016, p. 145).

A partir disto, ele realizou experimentos nos quais ditava frases às crianças não alfabetizadas para que elas anotassem como signos auxiliares da memória e constatou a existência de diferentes maneiras pelas quais elas se utilizavam de marcas gráficas e, com base nessas formas típicas e distintas, o autor propôs os seguintes estágios: pré-instrumental, escrita gráfica não diferenciada, escrita gráfica diferenciada e escrita pictográfica, considerando-os representativos da pré-história da escrita e precedentes ao estágio da escrita simbólica. Num primeiro estágio verificou a existência de um processo de imitação da escrita em que os sujeitos pesquisados demonstraram apenas uma relação externa com a escrita e, muitas vezes, grafar no papel o que era ditado representava obstáculo para o registro mnêmico. O que eles produziam eram rabiscos em forma de ziguezague, não mantendo relações com a frase ditada. Conforme Luria (2016, p. 150): "... a criança toma sua forma externa e acredita ser capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito". Isto caracteriza a *fase pré-instrumental*. Para superá-lo a criança deverá estabelecer uma relação signíca com as marcas no papel, ou seja, o que foi grafado deve expressar um conteúdo específico que possa ser recuperado posteriormente. Portanto, outro momento da pré-história da escrita efetiva-se quando a criança produz marcas topográficas na folha de papel para lembrar-se do que foi ditado a ela. Este é o estágio da *escrita não diferenciada*. Nele, há o emprego de uma forma primitiva de escrita que, apesar de serem marcas não-diferenciadas, apresentam-se repletas de funcionalidade. Esse é um momento importante no desenvolvimento da

escrita, pois "... é o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará na escrita, na criança; nele vemos, pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará forma" (Luria, 2016, p. 158).

Com a maior objetividade às marcas gráficas e com o uso na condição de signos, tem início o estágio *da escrita gráfica diferenciada*, na qual os registros gráficos são utilizados para relembrar a frase ditada. Este estágio ainda não revela diferenças externas significativas em relação à anterior, contudo os rabiscos passam a ter uma função específica no ato de memorização. Neste estágio a criança percebe as relações entre a escrita como forma de registro e de ampliação da sua capacidade para memorizar. O autor buscou descobrir qual seria o fator impulsor dos avanços subsequentes e que culminariam na capacidade de escrever e constatou que o conteúdo do que era apresentado fazia grande diferença, pois induzia o tipo de marca a ser feito. Quando solicitado às crianças que registrassem quantidades e formas, isso fazia com que elas representassem o que estava sendo ditado inicialmente por traços diferenciados e depois por meio de desenhos. Com a adoção do desenho como forma de registro principia, então, o estágio *da escrita pictórica*. "O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada" (Luria, 2016, p. 166). Aqui, a criança passa a fazer uso do desenho como um expediente auxiliar e não apenas como uma brincadeira. Todavia, Vygotsky (1995) e Luria (2001) destacaram que na imensa importância dessa conquista, existe uma diferença radical entre o desenho e a escrita, posto que na estrutura interna do desenho infantil radica uma relação direta entre a representação gráfica e dado conteúdo sensível, ou seja, a criança desenha "coisas" e não palavras. Diferentemente, a escrita não se estrutura em uma relação direta com o objeto, mas com a palavra que o designa. Daí que a linguagem oral esteja para a representação do objeto tanto quanto a linguagem escrita está para a linguagem oral. Sendo assim, o avanço do estágio da escrita pictográfica em direção à escrita simbólica subordina-se à capacidade abstrativa da criança, pela qual ela apreende que o ato de escrever é guiado pela palavra a ser escrita. Contudo, a compreensão da linguagem escrita por meio da linguagem oral, caracteriza os primórdios da fase da escrita simbólica, uma vez que o pleno domínio da escrita demanda fusão entre ambas, pela qual a escrita passa a objetivar a linguagem interna firmando-se como ato efetivamente simbólico. Luria (2001) destaca, ainda, que a despeito de uma aparente linearidade no desenvolvimento da escrita, sua dinâmica interna encerra inúmeras rupturas e saltos qualitativos, que são produzidos quando se passa de um estágio para outro. A nosso juízo, um dos grandes saltos ocorre na viragem da escrita pictográfica para a escrita simbólica, representando um momento crucial para a formação do simbolismo da escrita; questão sobre a qual discorreremos na sequência.

Transição entre o Estágio Pictográfico e a Escrita Simbólica: Apontamentos

No desenvolvimento da escrita há graduações na utilização e diferenciação das marcas gráficas e dos símbolos, além de mudanças das técnicas adotadas pelas crianças, que vão desde rabiscos e linhas, passando por figuras, imagens e registros gráficos com letras. Todavia, os meandros da viragem entre o estágio pictográfico e a escrita simbólica não foram aprofundados na caracterização luriana, dado que nos conduziu à análise² do desempenho de crianças em situações reais de alfabetização tendo em vista aclarar este interstício. Considerando que esta transição ocorra, em geral, entre os anos finais da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, entendemos que ela tenha grandes implicações para o processo de alfabetização neste período.

As análises do desempenho de crianças neste período possibilitaram-nos constatar que o estágio pictográfico se encaminha para o estágio da escrita simbólica pela mediação de duas subetapas, as quais denominamos como *pré-gráfica* e *subetapa do simbolismo gráfico*. Na subetapa pré-gráfica a descoberta da criança é a de que a cada palavra corresponde uma representação gráfica, tal como outrora, no âmbito do desenvolvimento da fala, descobrira que a cada objeto correspondia determinada denominação. A referida descoberta representa um significativo avanço na capacidade de abstração da criança, contudo, ela não possibilita, ainda, quaisquer relações estáveis entre sons e símbolos. Da mesma forma que a relação entre percepção do objeto, representação mental do mesmo e som correspondente operou decisivamente na formação da palavra, esta relação, agora, atua também para os necessários avanços na subetapa pré-gráfica. No que tange à percepção, a criança precisa captar e discriminar os tipos de sons que emite para que, a partir de então, lhe seja apresentada a grafia do som. Trata-se de recuperar a ênfase no mecanismo acústico da fala, pelo qual o isolamento e posterior aglutinação de sons, conquistou a forma de fonemas, transpondo-os para seus correlatos gráficos sob a forma de letras. O percurso de ensino tem, tal como na pré-história da escrita, a fala como ponto de partida e de referência concreta para a criança e, a partir dela, se deve extrair o pareamento entre som e letra como unidade de análise da palavra. A palavra deve ser submetida à análise, isto é, deve ser decomposta pelos sons que a compõem, a serem representados por letras em suas formas gráficas correspondentes. O alvo do ensino na subetapa pré-gráfica é a ampliação do domínio lexical da língua corroborando correspondências entre os fonemas e os grafemas, com destaque às suas dimensões morfológicas e semânticas. É, pois, firmando tais relações que ocorre a gradativa superação desta subetapa, à medida que a criança vai aprendendo que a cada som corresponde um tipo de símbolo.

Nesse momento ela reproduz letras, algumas inclusive acertadas em relação à palavra a ser escrita, mas o faz

² Tais análises advêm do trabalho de duas das autoras como professoras alfabetizadoras e pesquisadoras sobre o tema.

ainda na base de uma conexão aleatória, entre fonemas e grafemas. A escrita representativa da subetapa pré-gráfica, com base na conexão externa entre fonemas e grafemas, pode ser demonstrada por situações nas quais crianças escrevem ou leem silabando corretamente uma palavra, no entanto, quando perguntadas acerca do que escreveram ou leram não conseguem dizer. Em situações reais de análise, encontramos ocorrências do tipo: ao pedirmos à criança para escrever, por exemplo, a palavra “cavalo”, ela escreve corretamente e quando solicitada a leitura, lê silabando “ca-va-lo”. Todavia, diante da pergunta: qual palavra você leu, ela diz não saber ou diz outra palavra, como verificado no caso de uma criança que após ler silabando corretamente a palavra “rato”, e lhe ter sido perguntado qual palavra era formada por “ra+to”, a resposta foi “coelho”. Vemos que, não obstante a descoberta de que existe uma relação entre fonemas e grafemas, a criança ainda não domina os procedimentos requeridos às generalizações entre sons e símbolos, dado que não lhe permite, ainda, a escrita autônoma. Para tanto, ela precisa ultrapassar a conexão aleatória fonema/grafema convertendo o som em signo. Trata-se, pois, da compreensão do significado das letras e das sílabas tanto na articulação da fala quanto da escrita. Por essa via a criança adentra à subetapa seguinte, que diz respeito à formação, propriamente dita, do domínio do sistema simbólico da escrita, e por isso a denominamos como ‘subetapa do simbolismo gráfico’. Tal como no desenvolvimento da fala, esta subetapa abarca os mecanismos acústicos necessários à organização léxico-semântica e a sintaxe, próprias à etapa da escrita simbólica. O domínio do mecanismo acústico possibilita à criança a identificação da correspondência entre fonemas e grafemas bem como a correspondência entre o grafema e o código léxico. Para tanto, os sons são isolados mentalmente e sequencialmente aglutinados, conquistando significação fonética que orienta a transposição do fonema em grafema, caminhando para a consolidação das relações grafofônicas. Todavia, a escrita se faz marcada por erros gramaticais; ortográficos e por dificuldades nas sílabas não-canônicas, a exemplo de *fãtazia* para fantasia; *caza* para casa; *abela* para abelha etc. Essa etapa encerra alta complexidade e, podemos dizer, representa o divisor de águas entre a pré-história da escrita e a escrita simbólica gramatical. Mas nela, ainda predominam as ações em detrimento das operações de escrita e a sua superação consiste exatamente na inversão desta prevalência. Apoiados em Leontiev (1978), consideramos que as ações representam os componentes ou elementos intermediários na atividade de escrita, e são mobilizadas por uma finalidade específica e conscientemente orientada. Sob prevalência da ação, a criança atua decompondo cada uma das letras ou sílabas que compõem a palavra, fazendo-o, não raro, em voz alta, com a finalidade de, parte a parte, encontrar seu correspondente gráfico. Trata-se, pois, da realização de uma série de ações cuja finalidade é o pareamento adequado entre os sons e seus símbolos gráficos. As ações são também prevalentes no âmbito da leitura, posto que a consciência da criança, nesta subetapa, subjugase à decodificação da relação entre grafema e

fonema, o que ocorre, via de regra, em detrimento do significado da palavra. Portanto, apenas o automatismo desta relação poderá transformar as ações de escrita e de leitura em operações automatizadas, redirecionando a consciência para o universo de significados grafados por meio das palavras e, igualmente, para o uso da escrita como registro do pensamento. Para tanto, destaca-se a importância dos treinos que visam o automatismo, sem o qual nenhuma ação se converte em operação. Daí a necessidade da repetição, requerida à memorização da relação fonema/grafema, bem como da criação do hábito de escrita, conferindo ênfase aos aspectos técnicos do ato de escrever que, diga-se de passagem, muitos alfabetizadores tendem a abolir em nome de uma possível descoberta espontânea por parte da criança. Quando as ações se convertem em operações de escrita tem início a escrita simbólica, predominantemente marcada pelos domínios léxicos e gramaticais da língua. O salto qualitativo presente nesta etapa é o alcance da *atividade* de escrita, pela qual ocorre a conversão da linguagem interna em linguagem externa gráfica, atendendo aos determinantes do pensamento e das regras gramaticais da língua.

Destarte, perpassando “linguagem oral/textos/frases/palavras/letras”, caminha-se do todo para as partes, o que pode dar a falsa impressão de tratar-se de um modelo de interpretação analítico ou global. Todavia, destaque-se que o movimento dedutivo contém, por interioridade, o movimento indutivo. Por conseguinte, no ensino da escrita há que se diferenciar, a cada momento do processo, aquilo que se impõe como fundo em relação ao que se impõe como figura. A linguagem oral, os textos e as frases, em suas expressões globais, representam o fundo sobre o qual a alfabetização ocorre, e tem como figura as relações entre fonemas e grafemas. A partir do momento em que o domínio da relação entre grafema e fonema se concretiza, linguagem oral, textos e frases passam a ser figura no estudo gramatical da linguagem escrita enquanto fonemas e grafemas tornam-se fundo. Com isso afirmamos o princípio metodológico dialético para a orientação do ensino da escrita, tendo em vista superar as perspectivas que unilateralizam ora enfoques analíticos ora os enfoques sintéticos em alfabetização.

Considerações Finais

Reiteramos a natureza cultural do desenvolvimento humano tendo em vista evitar quaisquer naturalizações acerca do processo de aquisição da escrita. Em anuência com Luria (2016) descartamos que haja um percurso natural e linear de etapas no que tange à escrita, a exemplo do proposto por Ferreiro e Teberosky (1985). Para elas, a aquisição da escrita tem um caráter evolutivo e perpassa a formulação espontânea de hipóteses que a criança elabora em seu contato com a mesma. Haja vista que a escrita é uma objetivação humana dada à apropriação pelos sujeitos particulares, portanto, uma aquisição mediada intencional e sistematicamente pelo *outro* que a domina, não precisamos nem devemos esperar que os alunos construam solitária e

Referências

espontaneamente suas hipóteses de escritas, pois "... por mais expostas que as crianças estejam ao universo cultural da escrita, o processo de apropriação deste conhecimento passa necessariamente pela mediação do outro" (Stemmer, 2010, p. 132), ou seja, é preciso que os alunos sejam ensinados a ler e a escrever.

Deste modo, destacamos que o professor exerce função imprescindível para que os alunos se apropriem da língua escrita nas diferentes etapas, já que tal apropriação não acontecerá de forma espontânea ou natural. É preciso que o docente planeje suas aulas considerando a tríade proposta por Martins (2013): conteúdo-forma-destinatário. Isto significa intencionalidade no ato de ensinar, pois levando em conta esta tríade o professor, para promover o desenvolvimento de seus alunos, necessita: dominar os conteúdos a serem ensinados, tendo ciência que tais conteúdos não devem se restringir a aspectos fortuitos e cotidianos, portanto, trata-se de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos; conhecer a zona de desenvolvimento real e iminente dos aprendizes, ou seja, aquilo que o aluno já domina e o que ainda está em vias de formação; e por último, pesquisar e/ou criar a melhor forma para ensinar, tendo em vista *o que* e *a quem*, ou seja, *o que* (conteúdo) deve ser ensinado e as especificidades do desenvolvimento e necessidades de aprendizagem de *quem* aprende (destinatário). Na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental a aprendizagem da língua escrita depende, dentre outros aspectos, das "... condições de realização do ensino e [d]a exímia formação de seus professores" (Martins & Marsiglia, 2015, p. 48).

Destaque-se ainda que a psicologia histórico-cultural não é alheia ao esclarecimento da trajetória culturalmente condicionada que pauta a aprendizagem da escrita na sociedade contemporânea, representando-a pelas etapas da escrita pré-instrumental, escrita gráfica não diferenciada; diferenciada, pictográfica e escrita simbólica. Com base em tais proposições lurianas, tomamos como objeto de análise a transição da escrita pictográfica em direção à escrita simbólica, propondo então a existência das subetapas da escrita pré-gráfica e do simbolismo gráfico, na base das quais a escrita simbólica edifica-se. A nosso juízo, a compreensão do processo cultural de desenvolvimento que corresponde à complexificação da linguagem oral sob a forma de linguagem interna e desta em relação à escrita representa um dos maiores contributos da psicologia histórico-cultural para a alfabetização, pois, localiza-a no bojo do desenvolvimento psíquico mais amplo, que ultrapassa em muito supostos estágios naturalmente condicionados e o momento pontual no qual se visa ensinar alguém a ler e escrever. Sob essa premissa, a periodização histórico-cultural do desenvolvimento da escrita não possui um caráter diagnóstico ou prescritivo, apontando, meramente, os meandros pelos quais os sujeitos particulares internalizam esta objetivação humana, presente no plano interpessoal e interspíquico. Sendo assim, em sua base não reside outra coisa, senão, a qualidade da inserção cultural do sujeito.

- Cagliari, L. C. (2009). *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. (2a ed.). São Paulo: Scipione.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fischer, S. R. (2006). *História da leitura*. São Paulo: Editora UNESP.
- Fischer, S. R. (2009). *História da escrita*. São Paulo: Editora UNESP.
- Instituto Paulo Montenegro (2011). *Inaf Brasil 2011: Principais resultados*. Recuperado: 17 dez. 2013. Disponível: http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). *Educação*. Recuperado: 20 jun. 2016. Disponível: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html?id=3260>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Resultados Prova ANA*. Brasília, DF: INEP. Recuperado: 20 jun. 2016. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Sobre a ANA*. Brasília, DF: INEP. Recuperado: 15 set. 2017. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos da neuropsicologia*. Rio de Janeiro: LTC.
- Luria, A. R. (2001). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artmed.
- Luria, A. R. (2016). O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (12a. ed., pp. 143-189). São Paulo: Ícone.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Martins, L. M.; Marsiglia, A. C. G. (2015). *As perspectivas construtivistas e histórico-críticas sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Mortatti, M. R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização: São Paulo / 1876-1994*. São Paulo: Editora UNESP.
- Saviani, D. (2012). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. (11a. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Scliar-Cabral, L. (1997). Psicolinguística e neolinguística. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 3, 37-48.
- Stemmer, M. R. G. (2010). A educação infantil e a alfabetização. In: Arce, A.; Martins, L. M. (Orgs.), *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar* (pp. 125-145). Campinas, SP: Alínea.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas. Tomo V*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Obras escogidas. Tomo II*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (10a. ed., pp.103-118). São Paulo: Ícone,
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Recebido em: 24 de maio de 2017

Aceito em: 17 de outubro de 2017



License information: This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.

Letramento e alfabetização: as muitas facetas*

Magda Soares

Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

Introdução

O título e tema deste texto pretendem ser um contraponto ao título e tema de outro texto de minha autoria, publicado há já quase vinte anos: “As muitas facetas da alfabetização” (*Cadernos de Pesquisa*, nº 52, de fevereiro de 1985). Uso a palavra *contraponto* para indicar que o que aqui intento fazer é um entrelaçamento dos dois textos, não uma reformulação, muito menos um confronto. É que, relendo, hoje, “As muitas facetas da alfabetização”, encontro ali já anunciado, sem que ainda fosse nomeado, o conceito de letramento, que se firmaria posteriormente, e, de forma implícita, as relações entre esse conceito e o conceito de alfabetização; segundo, porque, passados quase vinte anos, as questões ali propostas à reflexão parecem continuar atuais, e grande parte dos problemas ali apontados parece ainda não resolvida. O contraponto que pretendo desenvolver é a retomada de

conceitos e problemas, buscando identificar sua evolução ao longo das duas últimas décadas, em um movimento que vou propor como sendo de progressiva *invenção* da palavra e do conceito de letramento, e concomitante *desinvenção* da alfabetização, resultando na polêmica conjuntura atual que me atrevo a denominar de *reinvenção* da alfabetização.

Para prevenir sobressaltos, adianto, já neste momento inicial de minhas reflexões, que meu objetivo será defender, numa proposta apenas aparentemente contraditória, a especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica.

A invenção do letramento¹

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geo-

* Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

¹ A expressão é inspirada no título do livro de Bernard Lahire: *L'invention de l'“illettrisme”* (1999). Entretanto, é aqui outro o sentido que se pretende dar a “invenção”: Lahire usa a palavra

graficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população; segundo Barton (1994, p. 6), foi nos anos de 1980 que *the new field of literacy studies has come into existence*. É ainda significativo que date aproximadamente da mesma época (final dos anos de 1970) a proposta da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever.

Entretanto, se há coincidência quanto ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e de escrita emergem como questão fundamental em sociedades distanciadas geograficamente, socioeconomicamente e culturalmente, o contexto e as causas

dessa emersão são essencialmente diferentes em países em desenvolvimento, como o Brasil, e em países desenvolvidos, como a França, os Estados Unidos, a Inglaterra. Sem pretender uma discussão mais extensa dessas diferenças, o que ultrapassaria os objetivos e possibilidades deste texto, destaco a diferença fundamental, que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de *letramento* (*illettrisme*, *literacy*) e o conceito de *alfabetização* (*alphabétisation*, *reading instruction*, *beginning literacy*).

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Assim, na França e nos Estados Unidos, para limitar a análise a esses dois países, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita.

Na França, como esclarece Lahire, em *L'invention de l'illettrisme* (1999), e Chartier e Hébrard, em capítulo incluído na segunda edição de *Discours sur la lecture* (2000), o *illettrisme* – a palavra e o problema que ela nomeia – surge para caracterizar jovens e adultos do chamado Quarto Mundo² que revelam precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho. Partindo do fato de que toda a população – independentemente de suas condições socioeconômicas – domina o sistema de escrita, porque passou pela escolarização básica, as discussões sobre o *illettrisme* se fazem sem relação com a questão do *apprendre à*

para caracterizar a construção social de um discurso sobre o “illettrisme”, discurso que, em seu livro, busca desconstruir; aqui, atribui-se à palavra “invenção” o sentido de criação, descoberta, concepção do fenômeno do *letramento*.

² A expressão Quarto Mundo designa a parte da população, nos países do Primeiro Mundo, mais desfavorecida. A expressão é usada também para nomear os países menos avançados, entre os países em desenvolvimento.

lire et à écrire, expressão com que se denomina a alfabetização escolar, e com a questão da *alphabétisation*, este termo em geral reservado às ações desenvolvidas junto aos trabalhadores imigrantes, analfabetos na língua francesa (Lahire, 1999, p. 61).

O mesmo ocorre nos Estados Unidos, onde o foco em problemas de *literacy/illiteracy* emerge, no início dos anos de 1980, como resultado da constatação, feita sobretudo em avaliações realizadas no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 pela National Assessment of Educational Progress (NAEP), de que jovens graduados na *high school* não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita (Kirsch & Jungeblut, 1986, p. 2). Também neste caso as discussões, relatórios, publicações não apontam relações entre as dificuldades no uso da língua escrita e a aprendizagem inicial do sistema de escrita – a *reading instruction*, ou a *emergent literacy*, a *beginning literacy*; assim, Kirsch e Jungeblut, como conclusão da pesquisa sobre habilidades de leitura da população jovem norte-americana, afirmam que o problema não estava na *illiteracy* (no não saber ler e escrever), mas na *literacy* (no não-domínio de competências de uso da leitura e da escrita).

Essa autonomização, tanto na França quanto nos Estados Unidos, das questões de letramento em relação às questões de alfabetização não significa que estas últimas não venham sendo, elas também, objeto de discussões, avaliações, críticas. Como se verá adiante, neste texto, tem sido também intensa, nos últimos anos, nesses países, a discussão sobre problemas da aprendizagem inicial da escrita; o que se quer aqui destacar é que os dois problemas – o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita – são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles.

No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a im-

portância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de *letramento* –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, freqüentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica.

Assim, as alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos, ao longo das décadas, permitem identificar uma progressiva extensão desse conceito. A partir do conceito de *alfabetizado*, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de *alfabetizado* como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido freqüentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de *alfabetização funcional* da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

O mesmo se verifica quando se observa o tratamento que a mídia dá, particularmente ao longo da última década (anos de 1990), às informações e notícias sobre alfabetização no Brasil.³ Já em 1991, a *Folha de S. Paulo*, ao divulgar resultados do Censo então realizado, após declarar que, pelos dados, apenas 18% eram analfabetos, acrescenta: “mas o número de desqualificados é muito maior”. *Desqualificados*, segundo a matéria, eram aqueles que, embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples, tinham menos de quatro anos de escolarização, sendo, assim, *analfabetos funcionais*. Durante toda a última década e até hoje a mídia vem usando, em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como *semi-analfabetos*, *iletrados*, *analfabetos funcionais*, ao mesmo tempo que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples”. A mídia vem, pois, assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que o aproxima do conceito de letramento.

Interessante é observar que também na produção acadêmica brasileira alfabetização e letramento estão quase sempre associados. Uma das primeiras obras a registrar o termo letramento, *Adultos não alfabetizados*: o avesso do avesso, de Leda Verdiani Tfouni (1988), aproxima alfabetização e letramento, é verdade que para diferenciar os dois processos, tema a que retorna em livro posterior, em que a aproximação entre os dois conceitos aparece já desde o título: *Letramento e alfabetização* (1995). Essa mesma aproximação entre os dois conceitos aparece na coletânea organizada por Roxane Rojo, *Alfabetização e letramento* (1998), em que está também presente a proposta de uma diferenciação entre os dois fenômenos, embora não inteiramente coincidente com a proposta por Leda Verdiani Tfouni. Ângela Kleiman, na coletânea que organiza – *Os significados do letramento*

(1995) –, também discute o conceito de letramento tomando como contraponto o conceito de alfabetização, e os dois conceitos se alternam ao longo dos textos da coletânea. No livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), procuro conceituar, confrontando-os, os dois processos – alfabetização e letramento. São apenas exemplos que privilegiam as obras mais conhecidas sobre o tema, da tendência predominante na literatura especializada tanto na área das ciências linguísticas quanto na área da educação: a aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, o que tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos, como será discutido posteriormente neste texto.

Em síntese, e para encerrar este tópico, conclui-se que a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – *apprendre à lire et à écrire*, *reading instruction*, *emergent literacy*, *beginning literacy* –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, por razões que tentarei identificar mais adiante, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção da alfabetização*, de que trato em seguida.

A *desinvenção* da alfabetização

O neologismo *desinvenção* pretende nomear a progressiva perda de especificidade do processo de

³ Uma análise mais detalhada da progressiva ampliação do conceito de alfabetização na mídia é apresentada em Soares (2003).

alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas.⁴ Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado. É verdade que não se denuncia um fato novo: fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA) –,⁵ espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. A hipótese aqui levantada é que a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização.

Talvez se possa afirmar que na “modalidade” anterior de fracasso escolar – aquela que se manifestava em altos índices de reprovação e repetência na

etapa inicial do ensino fundamental⁶ – a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização.

Várias causas podem ser apontadas para essa perda de especificidade do processo de alfabetização; limitando-me às causas de natureza pedagógica, cito, entre outras, a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos. Não me detenho, porém, no aprofundamento das relações entre esses aspectos – sistema de ciclos, princípio da progressão continuada – e a perda de especificidade da alfabetização, porque me parece que a causa maior dessa perda de especificidade deve ser buscada em fenômeno mais complexo: a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980.

Segundo Gaffney e Anderson (2000, p. 57), as últimas três décadas assistiram a mudanças de para-

⁴ Convém esclarecer que as reflexões aqui desenvolvidas têm como objeto privilegiado de análise a escola pública.

⁵ SARESP – Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo; SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública; SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

⁶ É preciso reconhecer que esta modalidade de fracasso escolar aqui caracterizada como *anterior* continua presente, ainda não superada; o adjetivo *anterior* é aqui usado apenas para diferenciá-la de uma nova modalidade que se vem revelando nas últimas décadas.

digmas teóricos no campo da alfabetização que podem ser assim resumidas: um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. Segundo os mesmos autores, se a transição da teoria behaviorista para a teoria cognitivista representou realmente uma radical mudança de paradigma, a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada antes como um aprimoramento do paradigma cognitivista que propriamente como uma mudança paradigmática.

Embora Gaffney e Anderson situem essas mudanças paradigmáticas no contexto norte-americano, pode-se reconhecer as mesmas mudanças no Brasil, aproximadamente no mesmo período;⁷ em relação ao período que aqui interessa, pode-se afirmar que, tal como ocorreu nos Estados Unidos, também no Brasil os anos de 1980 e 1990 assistiram ao domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que aqui se difundiu sob a discutível denominação de *construtivismo* (posteriormente, *socioconstrutivismo*). Ao contrário, porém, dos Estados Unidos, em que esse paradigma foi proposto para todo e qualquer conhecimento escolar, tomando como eixo uma nova concepção das relações entre aprendizagem e linguagem, traduzida no movimento que recebeu a denominação de *whole language*,⁸ entre nós ele chegou pela via da alfabetização, através das pesqui-

⁷ Gaffney e Anderson identificam as mudanças de paradigma na área da alfabetização, nos Estados Unidos, nas três últimas décadas (1970, 1980 e 1990), analisando relatos de pesquisa publicados nas revistas *Reading Research Quarterly* (697 artigos) e *The Reading Teacher* (3.018 artigos), no período de 1966 a 1998. Uma comparação entre os resultados a que chegam esses autores e os resultados da pesquisa sobre o estado do conhecimento a respeito da alfabetização no Brasil, que vem sendo desenvolvida no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, da Faculdade de Educação da UFMG (Soares & Maciel, 2000), mostram que as mesmas tendências ocorrem também no Brasil.

⁸ A *whole language* tem sua origem em um conjunto de princípios teóricos, com raízes basicamente psicolinguísticas, so-

as e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emilia Ferreiro.⁹

Não é necessário retomar aqui a mudança que representou, para a área da alfabetização, a perspectiva psicogenética: alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” –¹⁰ e passa a sujeito ativo

bre a natureza holística da linguagem, da aprendizagem e, conseqüentemente, do ensino, que se difundiu nos Estados Unidos nos anos de 1970, sob a liderança de Kenneth Goodman, tendo se concretizado em proposta pedagógica; embora voltados para todas as áreas do currículo (cf. Smith, Goodman & Meredith, 1970, uma das primeiras obras sobre os princípios teóricos dessa visão holística), esses princípios ganharam lugar e relevância sobretudo na área do ensino da língua, e particularmente do ensino e aprendizagem da língua escrita, tendo, nesta área, recebido apoio e reforço de Frank Smith e sua teoria psicolinguística do processo de leitura (cf. Smith, 1973 e 1997, para citar uma de suas primeiras obras e uma recente, publicada quase 25 anos depois). A proposta pedagógica da *whole language* para a alfabetização aproxima-se das que, a partir de meados dos anos de 1980, no Brasil, derivaram dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

⁹ A relação entre a concepção “construtivista” da aprendizagem e a alfabetização foi compreendida de forma tão absoluta no Brasil que se difundiu amplamente o conceito equivocado de que só na fase da aprendizagem da língua escrita poderia um professor ser “construtivista”.

¹⁰ Não se atribui, aqui, ao adjetivo “tradicional” o sentido pejorativo que costuma ter; o termo é aqui utilizado para caracterizar, de forma descritiva e não avaliativa, os métodos vigentes até o momento da introdução da perspectiva “construtivista” na área da alfabetização; é preciso lembrar que esses métodos hoje considerados “tradicionais” um dia foram “novos” ou “inovadores” – o *tradicional* não se esgota no passado, é fruto de um processo permanente que não termina nunca: estamos construindo hoje o “tradicional” de amanhã, quando outros “novos” surgirão.

capaz de progressivamente (re)construir 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 artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados *pré-requisitos* para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais” – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações.

Sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a *desinvenção* da alfabetização, de que se fala neste tópico – podem explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização, proposta anteriormente.

Em primeiro lugar, dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto lingüístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e freqüentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística – fonética e fonológica.

Em segundo lugar, derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização.

De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método.

Acrescente-se a esses equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por freqüentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade.

É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento, como se defenderá adiante. Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas*, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. É o que estou considerando ser uma *reinvenção* da alfabetização que, numa afirmação apenas aparentemente contraditória, é, ao mesmo tempo, *perigosa* – se representar um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda dos avanços e conquistas feitos nas últimas décadas – e *necessária* – se representar a re-

cuperação de uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. É do que se tratará no próximo tópico.

A reinvenção da alfabetização

Temos usado com freqüência na área da educação a metáfora da “curvatura da vara”, a que os americanos preferem a metáfora do “pêndulo”, ambas representando a tendência ao raciocínio alternativo: ou isto ou aquilo; se isto, então não aquilo.

A autonomização do processo de alfabetização, em relação ao processo de letramento, para a qual se está tendendo atualmente, pode ser interpretada como a curvatura da vara ou o movimento do pêndulo para o “outro” lado. O “lado” contra o qual essa tendência se levanta, aquele que, de certa forma, dominou o ensino da língua escrita não só no Brasil, mas também em vários outros países, nas últimas décadas, baseia-se numa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido *para e por meio de* textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios; no quadro dessa concepção, o sistema grafofônico (as relações fonema–grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação com a língua escrita. É essa concepção e esse princípio que fundamentam a *whole language*, nos Estados Unidos, e o chamado *construtivismo*, no Brasil.

Entretanto, resultados de avaliações de níveis de alfabetização da população em processo de escolarização, que se multiplicaram nas duas últimas décadas, no Brasil e em muitos outros países, têm levado a críticas a essa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, incidindo essa crítica particularmente na ausência, no quadro dessa concepção, de instrução direta e específica para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico. Em países que, tradicionalmente, têm inspirado a educação brasileira – França e Estados Unidos –, essa crítica e recomendações dela decorrentes foram recentemente expressas em docu-

mentos oficiais e programas de ensino, de que convém dar rápida notícia, uma vez que o movimento que começa a esboçar-se entre nós nessa mesma direção tem buscado neles (embora não só neles) fundamento e justificação.

Na França, a constatação de dificuldades de leitura e de escrita na população em fase de escolarização levou o Observatório Nacional da Leitura, órgão consultivo do Ministério da Educação Nacional, da Pesquisa e da Tecnologia, a divulgar, no final dos anos de 1990, o documento *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux* (Observatoire National de la Lecture, 1998), em que, com apoio em dados de pesquisas sobre a aprendizagem da leitura, afirma-se que o conhecimento do código grafofônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação constituem etapa fundamental e indispensável para o acesso à língua escrita, “*condition nécessaire, bien que non suffisante, de la compréhension des textes*” (grifo do original), etapa que não pode ser vencida

[...] sans une instruction explicite, visant d’une part la prise de conscience du fait que la parole peut être décrite comme une séquence linéaire de phonèmes, d’autre part, que les caractères (ou groupes de caractères) alphabétiques représentent les phonèmes. (p. 93)

Nos Estados Unidos, desde o início dos anos de 1990 tem sido intensa a discussão sobre a aprendizagem da língua escrita na escola, discussão que se concentra, sobretudo, em polêmicas que contrapõem a concepção holística – *whole language* – à concepção grafofônica – *phonics*.¹¹ Em meados dos anos de 1990,

¹¹ Na verdade, a discussão, nos Estados Unidos, em torno de teorias e métodos de alfabetização antecede o debate em torno de *whole language* e *phonics*, pois ela se vem desenvolvendo desde os anos de 1960, configurando o que a literatura educacional daquele país tem denominando *The Reading Wars*. Assim, já em 1967 foram realizados dois estudos sobre a alfabetização no país: The cooperative research program in first-grade reading instruction, mais conhecido como first-grade studies (Bond & Dykstra, 1967/1997)

a *whole language*, que vinha tendo grande difusão no país desde meados dos anos de 1980, passou a ser contestada, sobretudo por negar o ensino do sistema alfabético e ortográfico e das relações fonema–grafema de forma direta e explícita. Já em 1990, a publicação da obra de Marilyn Jager Adams, *Beginning to read: thinking and learning about print*, levou à substituição da oposição *phonics versus whole-word*, em torno da qual se desenvolvia, até então, o debate, pela oposição *phonics versus whole language*. Identificasse um paralelo com o que ocorreu no Brasil aproximadamente na mesma época, quando o debate que até então se fazia em torno da oposição entre métodos sintéticos (fônico, silabação) e métodos analíticos (palavração, sentencição, global) foi suplantado pela introdução da concepção “construtivista” na alfabetização, bastante semelhante à *whole language*.

Os defensores do ensino direto e explícito das relações fonema–grafema, no processo de alfabetização, nos Estados Unidos, encontraram reforço no relatório produzido, em 2000, pelo National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), em resposta à solicitação do Congresso Nacional, alarmado com os baixos níveis de competência em leitura que avaliações estaduais e nacionais de crianças em processo de escolarização vinham denunciando: o *National Reading Panel: teaching children to read* é um estudo de avaliação e integração das pesquisas existentes no país sobre a alfabetização de crianças,

e *Learning to read: the great debate* (Chall, 1967); em 1985, foram apresentados os resultados de um outro estudo, o relatório *Becoming a nation of readers* (Anderson *et al.*, 1985); novo estudo, realizado por Marilyn Jager Adams, foi publicado em 1990, *Beginning to read: thinking and learning about print* (Adams, 1990); em 1998, novo relatório é publicado: *Preventing reading difficulties in young children* (Snow, Burns & Griffin, 1998); o último estudo realizado, aquele que neste texto se comenta, é de 2000, publicado com o título de *Report of the National Reading Panel: teaching children to read* (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Uma análise e crítica desses relatórios pode ser encontrada em Cowen (2003).

com o objetivo de identificar procedimentos eficientes para que esse processo se realizasse com sucesso. O subtítulo do relatório esclarece bem sua natureza: *An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.¹² O relatório conclui que, entre as facetas consideradas componentes essenciais do processo de alfabetização – consciência fonêmica, *phonics*¹³ (relações fonema–grafema), fluência em leitura (oral e silenciosa), vocabulário e compreensão –, as *evidências* a que as pesquisas conduziam mostravam que têm *implicações* altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema–grafema.

Retomando o título deste subtópico, pode-se perguntar: nesse contexto – francês e norte-americano –

¹² Foge aos limites deste texto uma reflexão, no entanto necessária, sobre as estreitas relações entre pesquisa e ensino que se consolidaram nos Estados Unidos, particularmente em decorrência do *No Child Left Behind Act*, lei de 2001, que vinculou a concessão de recursos a escolas com problemas na área da alfabetização à fundamentação dos projetos em pesquisa quantitativa, experimental ou quase-experimental; sobre isso, pelo menos três aspectos mereceriam discussão: em primeiro lugar, o pressuposto de que resultados de pesquisa, sobretudo com alto grau de controle de variáveis, podem ser generalizados para toda e qualquer escola e sala de aula, para todo e qualquer professor, todo e qualquer grupo de alunos; em segundo lugar, o privilégio concedido à pesquisa quantitativa e experimental, em detrimento da pesquisa qualitativa e das abordagens etnográficas; em terceiro lugar, a exclusividade atribuída às evidências “científicas” como fundamento para o ensino, ignorando-se a contribuição das evidências decorrentes de práticas bem-sucedidas. Para a reflexão sobre essas questões, sugere-se a leitura de Cunningham (2001) e da “declaração de princípios” (*position statement*) da International Reading Association, *What is evidence-based reading instruction?* (IRA, 2002).

¹³ Não há substantivo em português correspondente ao substantivo *phonics* da língua inglesa; isso tem levado à equivocada interpretação, no Brasil, de que *phonics*, na literatura de língua inglesa, traduz-se por *método fônico* de alfabetização.

o que constitui a *reinvenção* da alfabetização? Uma análise tanto do documento francês – *Apprendre à lire* – quanto do relatório americano – o *National Reading Panel* – evidenciam que a concepção de aprendizagem da língua escrita, em ambos, é mais ampla e multifacetada que apenas a aprendizagem do código, das relações grafofônicas; o que ambos postulam é a necessidade de que essa faceta recupere a importância fundamental que tem na aprendizagem da língua escrita; sobretudo, que ela seja objeto de ensino direto, explícito, sistemático. Entretanto, a questão tem se colocado, particularmente nos Estados Unidos, e começa a se colocar assim também entre nós, em termos de antagonismo de concepções, uma oposição de grupos a favor e grupos contra o movimento que tem sido denominado a “volta ao fônico” (*back to phonics*) – como se, para endireitar a vara, fosse mesmo necessário curvÁ-la para o lado oposto, ou como se o pêndulo devesse estar ou de um lado, ou de outro. É essa tendência a radicalismos que torna perigosa a necessária *reinvenção* da alfabetização.¹⁴

O que é preciso reconhecer é que o antagonismo, que gera radicalismos, é mais político que propriamente conceitual, pois é óbvio que tanto a *whole language*, nos Estados Unidos, quanto o chamado *construtivismo*, no Brasil, consideram a aprendizagem das relações grafofônicas como parte integrante da aprendizagem da língua escrita – ocorreria a alguém a possibilidade de se ter acesso à cultura escrita sem a aprendizagem das relações entre o sistema fonológico e o sistema alfabético? A diferença entre propostas como a do *Apprendre à lire* ou do *National Reading Panel*, e propostas como a *whole language* e o construtivismo está em que, enquanto nas pri-

meiras considera-se que as relações entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico devem ser objeto de instrução direta, explícita e sistemática, com certa autonomia em relação ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, nas segundas considera-se que essas relações não constituem propriamente objeto de ensino, pois sua aprendizagem deve ser incidental, implícita, assistemática, no pressuposto de que a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações fonema–grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita. Pode-se talvez dizer que, no primeiro caso, privilegia-se a *alfabetização*, no segundo caso, o *letramento*. O problema é que, num e noutro caso, dissocia-se equivocadamente alfabetização de letramento, e, no segundo caso, atua-se como se realmente pudesse ocorrer de forma incidental e natural a aprendizagem de objetos de conhecimento que são convencionais e, em parte significativa, arbitrários – o sistema alfabético e o sistema ortográfico.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: 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*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. A concepção “tradicional” de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a es-

¹⁴ Alguns exemplos do antagonismo entre *phonics* e *whole language* são: a coletânea de textos organizada por Kenneth Goodman (1998); a veemente crítica de Elaine Garan (2002) ao *National Reading Panel*; em posição oposta, a veemente crítica da *whole language* e defesa do *National Reading Panel* por Louisa Moats (2000).

crever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos, o que talvez até permitisse optar por um ou outro termo, como sugere Emilia Ferreiro em recente entrevista à revista *Nova Escola*,¹⁵ em que rejeita a coexistência dos dois termos com o argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização – o que seria verdade, desde que se convencionasse que por alfabetização seria possível entender muito mais que a aprendizagem grafofônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento seria possível incluir a aprendizagem do sistema de escrita. A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. Sobretudo no momento atual, em que os equívocos e falsas inferências anteriormente mencionados levaram alfabetização e letramento a se confundirem, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras, a distinção entre os dois processos e conseqüente recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro. Assegurados esses

¹⁵ Ano XVIII, nº 162, p. 30, maio 2003.

pressupostos, a *reinvenção* da alfabetização revela-se necessária, sem se tornar perigosa.

É que, diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Por outro lado, o que não é contraditório, é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita,¹⁶ integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crian-

¹⁶ A busca de conciliação entre letramento – *whole language* – e alfabetização – *phonics* – já vem sendo tentada nos Estados Unidos, com a sugestão de superação dos antagonismos pela opção por uma *balanced instruction*, que admite a compatibilidade entre as duas propostas e reconhece a possibilidade de sua coexistência (cf. Cowen, 2003; Blair-Larsen & Williams, 1999; Freppon & Dahl, 1998; Johnson, 1999).

ças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica.¹⁷ Desnecessário se torna destacar, por óbvias, as conseqüências, nesse novo quadro referencial, para a formação de profissionais responsáveis pela aprendizagem inicial da língua escrita por crianças em processo de escolarização.¹⁸

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e

motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

MAGDA SOARES, livre-docente em educação, é professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, dessa Faculdade. Autora de vários artigos, capítulos de livros e livros sobre ensino da língua escrita, é também autora de coleções didáticas para o ensino de português, sendo a mais recente: *Português* – uma proposta para o letramento (8 volumes para o ensino fundamental, Editora Moderna). Publicações recentes sobre o tema do artigo: *Letramento: um tema em três gêneros* (Autêntica, 1996) e *Alfabetização e letramento* (Contexto, 2003), os capítulos de livros “Letramento e escolarização” (no livro *Letramento no Brasil*, organizado por Vera Masagão Ribeiro, Global, 2003), “Aprender a escrever, ensinar a escrever” (no livro *A magia da linguagem*, organizado por Edwige Zaccur, DP&A, 1999), “A escolarização da literatura infantil e juvenil” (no livro *A escolarização da leitura literária*, organizado por Aracy Alves Martins Evangelista *et al.*, Autêntica, 1999), o documento *Alfabetização*, em co-autoria com Francisca Maciel, produto de pesquisa sobre o estado do conhecimento a respeito da alfabetização, no Brasil (publicação MEC/INEP/COMPED, 2001, na série Estado do Conhecimento). Organizou o dossiê sobre letramento, publicado no periódico *Educação e Sociedade*, nº 81, dezembro de 2002. E-mail: mbecker.soares@terra.com.br

¹⁷ A respeito da necessária multiplicidade de métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita, é elucidativa a “declaração de princípios” (*position statement*) da International Reading Association, *Using multiple methods of beginning reading instruction* (IRA, 1999).

¹⁸ O que aqui se diz sobre a aprendizagem inicial da língua escrita por crianças em processo de escolarização também se aplica a adultos; a diferença está, fundamentalmente, na natureza das experiências e práticas de leitura e escrita proporcionadas a estes, e na necessária adequação do material escrito envolvido nessas experiências e práticas. Convém, assim, destacar a necessidade de uma formação para o responsável pela aprendizagem inicial da escrita por adultos tão específica e complexa quanto é a formação para o responsável pela aprendizagem inicial da escrita por crianças.

Referências bibliográficas

- ADAMS, Marilyn Jager, (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ANDERSON, Richard C., HIEBERT, Elfrieda H., SCOTT, Judith A., WILKINSON, Ian A.G., (1985). *Becoming a nation of readers: the report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.
- BARTON, David, (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell.
- BLAIR-LARSEN, Susan M., WILLIAMS, Kathryn A. (eds.), (1999). *The balanced reading program: helping all students achieve success*. Newark, DE: International Reading Association.

- BOND, Guy L., DYKSTRA, Robert, (1967/1997). The cooperative research program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, v. 32, nº 4, p. 345-427.
- CHALL, Jeanne S., (1967). *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw Hill.
- CHARTIER, Anne-Marie, HÉBRARD, Jean, (2000). *Discours sur la lecture – 1880-2000*. 2ª ed. Paris: Centre Pompidou; Fayard.
- COWEN, John Edwin, (2003). *A balanced approach to beginning reading instruction: a synthesis of six major U.S. research studies*. Newark, DE: International Reading Association.
- CUNNINGHAM, James W., (2001). The National Reading Panel Report. *Reading Research Quarterly*, v. 36, nº 3, p. 326-335.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana, (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução de D. M. Lichtenstein, L. Di Marco, M. Corso.
- FREPPON, Penny A., DAHL, Karin L., (1998). Balanced instruction: insights and considerations. *Reading Research Quarterly*, v. 33, nº 2, p. 240-251.
- GAFFNEY, Janet S., ANDERSON, Richard C., (2000). Trends in reading research in the United States: changing intellectual currents over three decades. In: KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D., BARR, R. *Handbook of reading research – v. III*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 53-74.
- GARAN, Elaine M., (2002). *Resisting reading mandates: how to triumph with the truth*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- GOODMAN, Kenneth S. (ed.), (1998). *In defense of good teaching: what teachers need to know about the “reading wars”*. York, Maine: Stenhouse Publishers.
- IRA – International Reading Association, (1999). *Using multiple methods of beginning reading instruction*. A position statement. January, 1999. Disponível em: <www.reading.org/pdf/methods.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2003.
- _____, (2002). *What is evidence-based reading instruction?* A position statement. May, 2002. Disponível em: <www.reading.org/pdf/1055.pdf> (Também reproduzido no livro: *Evidence-based reading instruction: putting the National Reading Panel Report into practice*. Newark, DE: International Reading Association, p. 232-236.).
- JOHNSON, Debra, (1999). *Balanced reading instruction: review of literature*. North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), on-line. Disponível em: <www.ncrel.org/sdrs/timely/briiss.htm>. Acesso em: 1 set. 2003.
- KIRSCH, Irwin S., JUNGBLUT, Ann, (1986). *Literacy: profiles of America’s young adults*. Final report of the National Assessment for Educational Progress. Princeton: N.J.: Educational Testing Service.
- KLEIMAN, Ângela (org.), (1995). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- LAHIRE, Bernard, (1999). *L’invention de l’“illettrisme”*: rhétorique publique, éthique et stigmates. Paris: La Découverte.
- MOATS, Louisa Cook, (2000). *Whole language lives on: the illusion of “balanced” reading instruction*. The Thomas B. Fordham Foundation. Disponível em: <www.edexcellence.net/library/wholelang/moats.html>. Acesso em: 14 set. 2003.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT – NICHD, (2000). *Report of the National Reading Panel: teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. Ministère de l’Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie, (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux: analyses, réflexions et propositions*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- ROJO, Roxane (org.), (1998). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- SMITH, E. Brooks, GOODMAN, Kenneth S., MEREDITH, Robert, (1970). *Language and thinking in school*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SMITH, Frank, (1973). *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- _____, (1997). *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press.
- SNOW, Catherine E., BURNS, Susan, GRIFFIN, Peg (eds.), (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- SOARES, Magda Becker, (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____, (2003). Alfabetização: a ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, nº 16, p 9-17, jul.
- SOARES, Magda Becker, MACIEL, Francisca, (2000). *Alfabetização*. Brasília: MEC/INEP/COMPED (série Estado do Conhecimento).
- TFOUNI, Leda Verdiani, (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes.
- _____, (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.