

APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO PARA O REDIMENSIONAMENTO DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

APPROPRIATION OF THE ALPHABETIC WRITING SYSTEM: THE CONTRIBUTIONS OF LITERACY STUDIES TO THE RESIZING OF TEACHING-LEARNING PROCESSES

Érica Raiane de Santana Galvão

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE-UAG)
ericaraiane7@gmail.com

Resumo

Os estudos sobre letramento contribuíram significativamente para a concepção atual de alfabetização do Brasil. O letramento consiste em um desenvolvimento de habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais, e não somente o saber ler mecanicamente. Na concepção atual de alfabetização, é defendido que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) precisa estar vinculada às práticas reais de leitura e produção de texto, a fim de que o sujeito possa vivenciar uma aprendizagem significativa não só da notação alfabética, mas também da linguagem que usa ao ler e escrever. Os resultados apontam que é essencial promover práticas no processo de ensino-aprendizagem que envolvam o letramento para proporcionar a inserção dos educandos na cultura da escrita.

Palavras-chave: Letramento. Sistema de Escrita Alfabética. Ensino-aprendizagem.

Abstract

Literacy studies have contributed significantly to the current conception of ability to read and write in Brazil. Literacy has to do with developing skills to make use of reading and writing in social practices and not just the ability to read in a mechanical way. The current idea of the ability to read and write in Brazil argues that the appropriation of the alphabetic writing system must be linked to the practices of reading and producing texts, so that the subject can experience learning with meaning, not only in alphabetic notation but also in the language used while reading and writing. That is, literacy studies gain more space. The results indicate that it is essential to encourage practices in the teaching-learning process that involve literacy to provide the insertion of learners in the writing culture.

Keywords: Literacy. Alphabetical Writing System. Teaching-learning.

Introdução

Os processos de ensino visando à alfabetização sempre foram um palco de debates, tanto no meio acadêmico como no meio escolar. Não há um consenso quanto a como alfabetizar. Isso se reflete na prática pedagógica do professor. As práticas de alfabetização vivenciaram e vivenciam uma trajetória de mudanças para garantir o direito ao aprendizado da leitura e da escrita. Diversos estudos na área contribuíram para que essas mudanças acontecessem; entre eles, destacamos a importância dos estudos sobre a psicogênese, sobre a consciência fonológica e sobre o letramento, pois contribuíram significativamente para a construção da concepção atual de alfabetização no Brasil.

Entre a segunda metade das décadas de 1980 e 1990 surgem pesquisas e novos estudos no Brasil sobre o letramento, que consiste em um desenvolvimento de habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais, e não somente o saber ler mecanicamente.

Soares (1998, p. 47) define que:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

De acordo com a autora supracitada, não basta à criança aprender a codificar e decodificar. Ela deve compreender a função da língua e seu uso no contexto social. No processo de aquisição da alfabetização, o letramento envolve a compreensão, o saber lidar com diferentes gêneros.

Referindo-se ao termo “alfabetizado”, a autora explica que “[ele] nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demanda” (1998, p. 19). O letramento envolve o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Há uma grande reflexão sobre o que ensinar no ciclo de alfabetização. Na década de 1980, as práticas de alfabetização eram baseadas em métodos sintéticos e analíticos, que geravam uma retenção na primeira série de uma boa parte dos alunos. Esses métodos foram amplamente criticados à luz de teorias construtivistas e interacionistas. A prática tradicional diz respeito à aprendizagem do código, desvinculado dos usos sociais da leitura e da escrita. Nesse sentido, esses métodos desconSIDERAM a formação do leitor e produtor de textos, ao mesmo tempo em que perpetuam a ideia de um saber doado, no qual o ponto de vista do aluno raramente é levado em consideração (COLELLO, 2004; FERREIRO, 1997).

De acordo com Coutinho (2005, p. 47),

a concepção tradicional de alfabetização priorizava o domínio da técnica de escrever, não importando propriamente o conteúdo. Era comum as crianças terem de copiar escritos que não faziam para elas o menor sentido: “O boi bebe”, “Ivo viu a uva” e tantas outras sem sentido, mas sempre presente em cartilhas e nos textos artificializados criados com o único objetivo de “ensinar a ler e escrever”, pois se acreditava que se aprendia a ler e a escrever memorizando sons, sílabas e letras. Tudo que era produzido pelos alunos precisava ser controlado: os aprendizes não eram autorizados a produzir livremente e, para escrever qualquer palavra, era preciso que primeiro as crianças conhecessem as letras e famílias silábicas necessárias para escrevê-las.

A autora pontua que era comum as crianças afirmarem que não podiam ler ou escrever certas palavras, porque a professora ainda não tinha ensinado. Nesse contexto, as escritas espontâneas não eram permitidas, pois as crianças deveriam escrever apenas para acertar, sem nenhuma intenção de refletir sobre a escrita.

Galvão e Leal (2005, p. 13) salientam que diferentes pesquisas têm demonstrado que é possível alfabetizar com uma diversidade de textos de uso social. É importante incentivar a produção e a interpretação de textos pelos alunos. O educador pode estimular os estudantes a compreenderem os usos desses textos, e todos os alunos podem ditar textos, corrigir, refazer suas produções escritas e as de seus colegas.

É fundamental que o educador desenvolva um ensino no ciclo de alfabetização que crie possibilidades de construção de conhecimento. Desse modo, é de suma importância pensar em atividades que objetivem que a criança interaja com a escrita, compreenda a sua função e se aproprie dela. Rego (2006, p. 7) esclarece o que se objetiva nas classes de alfabetização:

Portanto, temos defendido uma proposta pedagógica que dê suporte ao pleno desenvolvimento desses dois aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita desde o início da escolaridade, distribuindo o tempo pedagógico de forma equilibrada e individualizada entre atividades que estimulem esses dois componentes: a língua através de seus usos sociais e o sistema de escrita através de atividades que estimulem a consciência fonológica e evidencie de forma mais direta para a criança as relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica.

Na concepção atual de alfabetização, é defendido que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) precisa estar vinculada às práticas reais de leitura e produção de texto, a fim de que o sujeito possa vivenciar uma aprendizagem significativa não só da notação alfabética, mas também da linguagem que usa ao ler e escrever. Ou seja, ganham espaço os estudos voltados para o letramento.

Soares (2003) defende a perspectiva do alfabetizar letrando, ou seja, que o ideal seria ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, simultaneamente, alfabetizado e letrado.

Apesar da tentativa de esclarecer, academicamente, a relação entre letramento e alfabetização, segundo Soares (2003), há uma inadequada e inconveniente compreensão que tem conduzido a certo apagamento do trabalho na escola em torno da apropriação do sistema de escrita alfabética, fenômeno denominado pela autora como “desinvenção” da alfabetização.

O que lamentavelmente parece estar ocorrendo, mormente aqui no Brasil, é a percepção de que as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, mas não alfabetizadas. Por essa razão, muitos estão defendendo a necessidade de uma reinvenção da alfabetização (SOARES, 2003). O problema é que alguns estudiosos da área estão atribuindo “a culpa” desse fenômeno educativo às teorias construtivistas e aos estudos do letramento.

Soares (2003) pondera que os caminhos que estão sendo atualmente trilhados rumo a essa reinvenção da alfabetização podem, na verdade, ser entendidos como um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda de avanços e conquistas feitos nas últimas décadas. O que observamos agora é um grande movimento de repúdio à perspectiva do letramento e uma preconização da volta de métodos sintéticos e analíticos como garantia do sucesso da alfabetização.

No bojo dessa discussão, pretendemos nesse estudo discutir sobre o letramento e sua importância na prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Métodos tradicionais de alfabetização

Até os anos 80, o objetivo maior no ensino de Língua Portuguesa era a alfabetização, enfatizando-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Nesse contexto, a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre os métodos sintéticos e analíticos. O domínio desse sistema era considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse a leitura e a escrita. Inicialmente, as crianças precisavam aprender a ler e a escrever, nessa etapa, verbos considerados intransitivos. Só depois as crianças iriam aprender a ler textos, livros, escrever histórias, etc. (SOARES, 2004, p. 97-98).

Os métodos se dividem em três grupos: os sintéticos, os analíticos e os analítico-sintéticos.

Os métodos sintéticos preveem o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturalmente “mais simples”. O ensino se inicia pelas letras, fonemas ou sílabas que, através de sucessivas ligações, levam os estudantes a ler palavras, frases e textos. Esse método parte das unidades menores para as maiores. As propostas de ensino baseadas nesses métodos acreditam que a aprendizagem é mais fácil quando se parte das unidades mais simples, para só depois apresentar as unidades inteiras e significativas (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 18).

Segundo Galvão e Leal (2005, p. 18-19), nesse método era utilizada a técnica de soletração, “em que os alunos pronunciavam os nomes das letras, unindo-as em sílabas e depois em palavras (bê com a, ba, te com a, ta, bata)”. Houve críticas a essa técnica dentro da própria perspectiva sintética. De fato, “os adeptos dos métodos fônicos acusaram que tal procedimento artificializava o processo, criando problemas na oralização das palavras (os nomes das letras não correspondiam aos sons que elas representavam)” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 19).

Concordamos com Galvão e Leal (2005, p. 19), quando elas acrescentam a essa crítica

a preocupação com a passividade do aluno diante da aprendizagem do sistema de escrita. Se prestarmos atenção à língua falada, é fácil percebermos que essa se apresenta como algo que flui continuamente. Esse fluxo sonoro dificilmente apresenta intervalos entre as palavras. Concebemos que é a exposição a situações de reflexão sobre as palavras que pode ajudar as crianças e adultos em processo de alfabetização a perceber essas unidades menores.

As autoras comentam que, dentro da perspectiva sintética, existe a abordagem baseada nos métodos silábicos, por meio da qual os alunos são levados a memorizar padrões silábicos (partindo das estruturas consoante-vogal), para depois unir essa estrutura, formando palavras. Os alunos eram limitados a só formar palavras que fossem compostas pelos padrões silábicos já trabalhados.

Concordamos com Galvão e Leal (2005, p. 19), quando concluem que as abordagens sintéticas parecem ignorar o caráter significativo da escrita no seu processo de aquisição. Não é improvável que essa abordagem implique em uma desmotivação para a aprendizagem, além de deixar de trazer contribuições para auxiliar a criança a perceber a funcionalidade desse objeto no cotidiano.

Morais (2012) comenta os métodos analíticos de alfabetização, salientando que dentro desse grupo, temos três tipos principais, são eles: a palavração, a sentencição e o método global. Eles propõem que se comece com unidades maiores, (palavras, frases, histórias), e, aos poucos, deve-se levar os alunos a analisar e a “partir essas palavras em unidades menores” (MORAIS, 2012, p. 29).

O autor explica que, no método de palavração, os alunos são ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras, para depois começarem a partir as palavras em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas.

Já no método de sentencição, as crianças têm que memorizar sentenças completas, para posteriormente tratar isoladamente suas palavras e, depois, analisarem essas palavras em partes menores (sílabas, letras).

No método global, a criança seria exposta a narrativas artificiais. Desse modo, no texto são trabalhadas as frases de modo isolado e, dentro dessas frases, seriam selecionadas algumas palavras, para então focar em algumas sílabas ou relações fonema-grafema (MORAIS, 2012).

Nesse contexto, as atividades propostas são limitadas e trazem pouca reflexão, por exemplo, atividades nas quais cada letra é representada por um código, e depois a criança deve substituir esse código pelas letras ou atividades que se limitam à sílaba 'ta' (ou 'pa', 'ma'...). Os autores do método creem que o indivíduo aprenderá copiando muito, sem pensar. Nessa visão empirista/associacionista, o erro está proibido, e é por isso que nos métodos tradicionais o aluno não pode escrever como ele acha que as palavras são escritas (MORAIS, 2012). "Como o leitor já terá percebido, em ambos os métodos não se concebe que o aprendiz poderá ler e produzir textos reais, como todas as palavras de que precise (e não só com sílabas/fonemas já transmitidos e 'treinados')" (MORAIS, 2012, p. 35-36).

O autor comenta que, nas cartilhas utilizadas nos métodos tradicionais, os alunos eram ensinados a ler coisas sem sentido, tais como, "Ada deu o dedo ao urubu". Já nos dias atuais, cartilhas fônicas ocupam os alunos com pseudotextos, como "Eu leio. Ela lê. Lalá leu. Lula lia¹". Além disso, se faz necessário refletir que os autores dos velhos métodos tradicionais vendem suas cartilhas como fórmulas salvadoras e esperam que os professores obedeçam, não ousem criar nada e sigam à risca durante todo o ano, fazendo apenas as atividades prescritas nas cartilhas.

Sobre os métodos sintéticos e analíticos, Soares (2004, p. 98) assinala que,

em ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita; embora se possa identificar, na segunda opção, uma preocupação também com o sentido veiculado pelo código, seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentencição), estes – textos, palavras, sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas.

Roazzi, Leal e Carvalho (1996, p. 13-14 *apud* GALVÃO; LEAL, 2005, p. 24) assinalam que os métodos analítico-sintéticos se iniciam em conjuntos complexos da língua escrita, como palavras ou frases breves, mas focalizam sua atenção nas fases de análise-síntese. As autoras apontam que,

do ponto de vista cognitivo, estas fases são consideradas como as mais complexas e difíceis para a criança. Consequentemente, estas fases de análise-síntese devem ser, dentro dessa perspectiva metodológica, organizadas de forma sistemática sem deixá-las à mercê de descobertas ocasionais e espontâneas por parte das crianças. As crianças são guiadas de forma intencional, através de exercícios sistemáticos e de ajuda direta. Na prática, é necessário que sejam escolhidas algumas palavras, frases ou textos simples, cuja análise, comparação e síntese, praticadas simultaneamente desde o começo, devem fazer conhecer à criança, na sucessão desejada, os elementos da língua que lhe permitem aprender o mecanismo da leitura (ROAZZI; LEAL; CARVALHO, 1996, p. 13-14 *apud* GALVÃO; LEAL, 2005, p. 24).

1 Texto da cartilha *Alfa e Beto*, ver Morais (2012, p. 36).

Concebemos, assim como as autoras, que os métodos até aqui apresentados não consideram os conhecimentos informais que a criança desenvolve acerca da escrita. Nenhum dos métodos considera os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a sua fase pré-escolar.

Entendemos que é de fundamental importância considerar os conhecimentos prévios dos aprendizes e pensar em atividades que tragam reflexão e aprendizado, em vez de memorização de textos descontextualizados e exercícios mecânicos; que não têm um real significado para os aprendizes. Sobretudo, é de extrema importância contextualizar o que está sendo ensinado em sala com os usos reais da escrita. Desse modo, o aluno poderá compreender o significado concreto do que está aprendendo na escola.

Galvão e Leal (2005, p. 13) sintetizam que:

Nessa perspectiva, diferentes pesquisas têm demonstrado que é possível e necessário alfabetizar com uma diversidade de textos de uso social, sem o uso de cartilha, incentivando os alunos a produzir e a interpretar textos de circulação social, estimulando-os a compreender seu uso, colocando enfim os aprendizes em interação entre si de tal forma que todos os alunos possam ditar textos, corrigir, refazer seus textos e os de seus companheiros. Ao professor cumpriria organizar e socializar as informações que os alunos trazem consigo e, progressivamente, criar as situações necessárias em que eles assumam os papéis de leitor e de escritor.

O professor precisa compreender que a maioria das situações de produção do discurso oral e escrito é nova para os aprendizes que estão na fase inicial da alfabetização. Isso exige, portanto, o domínio de práticas e métodos pedagogicamente ajustados aos contextos, para que e por que se aplicam. Impõe também a habilidade para a organização de sequências didáticas específicas à apropriação do SEA, buscando sempre incluir as práticas e usos sociais da nossa língua (GALVÃO; LEAL, 2005).

Surgimento do conceito de letramento no Brasil

Historicamente, até os anos 1980 a alfabetização escolar no Brasil foi marcada pela alternância entre métodos sintéticos e analíticos. Nos anos 1980, a perspectiva psicogenética foi divulgada entre nós e trouxe uma mudança de pressupostos e objetivos na área de alfabetização, alterando fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagando a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. A partir dessas mudanças de concepções, foi possível conhecer o papel fundamental de uma interação intensa das crianças com práticas e materiais reais de leitura e escrita, para que ocorra o processo de aprendizado das mesmas (SOARES, 2004).

No entanto, como indica Ferreiro (2005 *apud* GALVÃO; LEAL, 2005, p. 12), “os dados da pesquisa psicogenética não resolvem os problemas do ensino, mas colocam novos desafios relativos aos problemas clássicos da didática: o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, o que, como, quando e por que avaliar”.

Com o surgimento do paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, que se difundiu no Brasil com a denominação de construtivismo, divulgado sobretudo pela obra de Emília Ferreiro, houve uma ruptura na questão dos métodos tradicionais. Essa nova concepção opôs-se aos métodos sintéticos e analíticos; em ambos, o ensino prevalece sobre a aprendizagem e a alfabetização é reduzida a uma escolha de método. Ambos consideram a criança como um aprendiz passivo (SOARES, 2018).

O paradigma construtivista afirma

a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, e não textos artificialmente elaborados “para aprender a ler”, apagando-se, assim, a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; FERREIRO, 1985 *apud* SOARES, 2018, p. 21).

Assim, no construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitando as peculiaridades do processo de cada criança (SOARES, 2018, p. 22).

Nessa perspectiva, se torna inadmissível, segundo a autora, a escolha de um único método.

Soares (2018), ao refletir sobre a questão dos métodos, discorre que não se trata de qual método ou quais métodos são mais adequados para alfabetizar, mas, sim, sobre instruir a “criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzem a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética” (p. 331).

Segundo Magda Soares (2004), a alfabetização passou por uma trajetória de mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Há pouco mais de duas décadas, surgiu o conceito do letramento na linguagem da educação e ciências linguísticas. Tal conceito surgiu em decorrência da “necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização” (p. 96).

A autora destaca que,

nos anos 1980, os limites do ensino e aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país, durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita (SOARES, 1986), o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola, de que é exemplo a grande ênfase que se passa a atribuir ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de uma gama ampla e variada de gêneros textuais. Surge então o termo *letramento*, que se associa ao termo *alfabetização* para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2018, p. 26-27, grifos da autora).

A alfabetização aliada ao letramento oportuniza que o sujeito seja capaz de interpretar o que está escrito, compreender e questionar. Alfabetização e letramento são processos diferentes que se complementam e são indispensáveis para a aprendizagem da leitura e escrita.

Letramento e o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

A revisão de literatura aponta que é essencial promover práticas de alfabetização aliadas ao letramento para proporcionar a inserção dos educandos na cultura da escrita. Segundo Mortatti (2004), o processo de letramento está relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita, em que esta assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

“Devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente fundidos e até mesmo confundidos” (SOARES, 2004, p. 97).

Para a referida autora, é necessário reconhecer que

a alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 97).

Como abordam Galvão e Leal (2005), a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Para que ocorra o aprendizado da leitura e da escrita, é fundamental que os educandos participem de situações que os façam refletir sobre a língua, que oportunizem que eles transformem informações em conhecimento. É necessário, segundo Leal (2005), que os educadores reflitam sobre que atividades podem favorecer o aprendizado, e façam uma mediação das relações entre os aprendizes e o objeto de aprendizagem – o sistema alfabético.

É fundamental que o educador coloque a criança diante de situações reais em que a língua escrita é usada, além de desenvolver um trabalho para que a criança entenda as diferentes finalidades da língua, compreenda os diferentes gêneros e seus portadores. É necessário um ensino e atividades que favoreçam que a criança tenha o domínio da língua escrita em diferentes situações.

Destacamos a importância de que as atividades de leitura e escrita na alfabetização considerem as especificidades do processo de alfabetização e letramento. Visando formar leitores e motivar os aprendizes a aprender como se escreve, é necessário garantir “tempo pedagógico para leitura de textos literários (leitura de prazer), leitura de diversos gêneros textuais em jornais, revistas, entre outros portadores, e participação em situações em que elas irão interagir com outras pessoas através da escrita” (SILVA, 2005, p. 145). Portanto, segundo a autora, “o ato de ensinar a ler e escrever – a alfabetização, deve relacionar-se ao uso da leitura e da escrita de maneira a alcançar objetivos em diferentes contextos em que essas práticas são desenvolvidas, ação que tem sido denominada de letramento” (SILVA, 2005, p. 135).

Soares (2018) assinala que, em sua dimensão pedagógica,

a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando* (SOARES, 2018, p. 35, grifos da autora).

Embora a questão da necessidade ou não do uso do termo “letramento” seja polêmica, o que precisamos, de fato, compreender é que a alfabetização apresenta duas dimensões que precisam ser trabalhadas na escola: 1) a da apropriação de um sistema de escrita; 2) e a do letramento. E, nesse ponto, a maioria dos especialistas da área converge.

Desinvenção da alfabetização e necessidade de reinvenção

Apesar da tentativa de esclarecer, academicamente, a relação entre letramento e alfabetização, segundo Soares (2003), há uma inadequada e inconveniente compreensão que tem conduzido a certo apagamento do trabalho na escola em torno da apropriação do sistema de escrita alfabética, fenômeno denominado pela autora como desinvenção da alfabetização.

O neologismo “desinvenção” pretende nomear

a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas. 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 (SOARES, 2003, p. 9).

Uma das prováveis causas dessa perda de especificidade é o falso pressuposto de que apenas através do contato intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetizaria. Uma das dimensões da alfabetização, a da apropriação do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica, foi, de certa forma, obscurecida pela dimensão do letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela.

Concebemos, assim como Soares (2003) e Morais (2012), que:

Quando pensamos na conjugação de práticas do âmbito do letramento com aquelas do âmbito do ensino da escrita alfabética, devemos estar alertas para não negligenciarmos o cuidado com essas últimas. Como já dito, interpretamos como Soares (2003), que um dos grandes problemas no processo brasileiro de “desinvenção” da alfabetização, [...] foi acreditar que o investimento exclusivamente em ler e produzir textos nas salas de aula de alfabetização, sem um ensino do SEA, faria os alunos se alfabetizarem, espontânea ou naturalmente. Ante esse tipo de deformação, temos insistido que o processo de letramento não se inicia na escola nem no primeiro ano do ensino fundamental, e que ele durará toda a vida. [...] Já o aprendizado da escrita alfabética, não. Este precisa ser concluído, com qualidade, no final do ciclo inicial de alfabetização, isto é, no máximo, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. E merece, para isso, uma atenção que alguns vinham negligenciando (MORAIS, 2012, p. 120).

É preciso, no entanto, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento, pois, como estamos defendendo aqui, o ideal seria contemplar as duas dimensões que sinalizamos antes, isto é, a da apropriação de um sistema de escrita e a do letramento.

Soares (2003) pontua que a reinvenção da alfabetização está baseada na necessidade de que a dimensão da apropriação do sistema de escrita alfabética recupere a importância fundamental que tem na aprendizagem da língua escrita; sobretudo, que ela seja objeto de ensino direto, explícito e sistemático. Porém, 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”. É essa tendência a radicalismos que torna perigosa a tão necessária reinvenção da alfabetização.

Assim como Soares (2003), acreditamos que a reinvenção da alfabetização é algo indispensável e urgente, mas não em uma perspectiva de oposição de dimensões, na qual deva sair de cena o letramento para dar espaço ao trabalho de apropriação do sistema.

Concordamos com a visão da autora de que é um equívoco dissociar alfabetização e letramento, pois a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente pelos processos de aquisição do sistema convencional de escrita e de desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Consideramos assim que alfabetização e 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 escrever 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 (SOARES, 2003, p. 15).

Em síntese, a autora argumenta que o que se propõe nesta reinvenção da alfabetização é a necessidade da especificidade da alfabetização; a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento; o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões ou facetas, demandando assim uma metodologia diferente para cada uma delas; e a necessidade de reformulação na formação dos professores, de modo a capacitá-los para enfrentar o grave fracasso escolar que tem marcado a aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

As facetas que envolvem a inserção no mundo da escrita e o alfabetizar com método(s)

Soares (2018) discorre sobre as três principais facetas de inserção no mundo da escrita; são elas: a faceta linguística – a representação visual da cadeia sonora da fala; a faceta interativa – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; e a faceta sociocultural – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais. Na faceta linguística, o objeto de conhecimento é a apropriação do SEA; ela predomina nos métodos sintéticos e analíticos. Na faceta interativa, que predomina no construtivismo, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos. Na faceta sociocultural, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita.

De acordo com os estudos da autora, a faceta linguística compõe-se de subfacetas, envolvendo o desenvolvimento da criança na compreensão da escrita alfabética; as características do sistema ortográfico; a consciência metalinguística; as fases de construção do conceito de letra e o conhecimento das letras; os efeitos das características das palavras sobre a aprendizagem da escrita; as diferentes estratégias de leitura e de escrita; as regularidades e irregularidades da ortografia do português e seus efeitos sobre a aprendizagem.

“No entanto, por sua diversidade e especificidade, a reunião desses procedimentos dificilmente pode constituir um método; é a ação docente que leve em conta as diferentes subfacetas e as desenvolva simultaneamente, [...] que constitui um alfabetizar com método” (SOARES, 2018, p. 333). A autora argumenta que, desse modo, é possibilitado alfabetizar “conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais métodos de alfabetização” (SOARES, 2018, p. 352).

Os métodos convencionais (ou tradicionais) de alfabetização predeterminavam caminhos que muitas vezes não eram os caminhos percorridos pelos aprendizes no processo de leitura e escrita. Através dos estudos atuais da área, temos aprendido que é necessária a reflexão sobre como ocorre o aprendizado da criança. É preciso diagnosticar as hipóteses da escrita em que elas estão, para assim intervir com atividades significativas que promovam avanço no aprendizado da leitura e da escrita.

Entendendo-se

a palavra *método* segundo sua etimologia – meta- + hodós = caminho em direção a um fim, considera-se que o *fim* é a criança alfabetizada, o *caminho* é o ensino e a aprendizagem das várias subfacetas da faceta linguística, por meio de procedimentos adequados a cada uma delas, segundo as diferentes teorias que as esclarecem –, os procedimentos desenvolvidos de forma integrada e simultânea constituem o alfabetizar com método (SOARES, 2018, p. 333, grifos da autora).

Para Soares (2018, p. 333-334), uma alfabetização bem-sucedida não depende de métodos, mas é desenvolvida pelos alfabetizadores que compreendem os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, “e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada [...]”. Segundo a autora, o alfabetizador guia a criança em seu desenvolvimento, busca criar condições para que a criança interaja intensamente com a escrita, desenvolve situações-problemas que levem a criança a “experimentar” a escrita, construindo hipóteses sobre sua natureza. Para que o educador desenvolva esses procedimentos, é fundamental que ele tenha o domínio “de teorias e princípios psicogenéticos que iluminam os processos cognitivos e linguísticos da progressiva construção do conceito da língua escrita pela criança” (p. 335).

Entendemos, assim como a autora, que as facetas da linguagem se somam para compor o todo que é produto desse processo: alfabetização e letramento. Uma só faceta não resulta em um aprendiz alfabetizado e letrado, “aquele que não só sabe ler e escrever, mas também domina habilidades básicas de leitura e escrita necessárias para a participação em eventos de letramento tão frequentes nas sociedades contemporâneas” (SOARES, 2018, p. 346).

Defendemos, como a autora, a necessidade de integração entre as facetas. Desse modo, é oportunizado que,

ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pelo(a) alfabetizador(a), aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em *escrita inventada*, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o/a alfabetizador(a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos *reais* que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos *reais* – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: *alfabetizar letrando* (SOARES, 2018, p. 350, grifos da autora).

Nessa linha de raciocínio, o alfabetizador tem por objeto de ensino a faceta linguística, a faceta interativa e a faceta sociocultural. “A integração destas três facetas, no processo de aprendizagem inicial da língua escrita, que constitui o alfabetizar letrando” (SOARES, 2018, p. 351).

O caminho para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as diversas facetas supracitadas, articulando o processo de alfabetização, que é favorecido por ensino direto, explícito e ordenado, com o processo de letramento (SOARES, 2004).

Maciel e Lúcio (2008, p. 16) afirmam que,

trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é, portanto, uma opção política. Acreditar que é possível alfabetizar letrando é um aspecto a ser refletido, pois não basta compreender a alfabetização apenas como a aquisição de uma tecnologia. O ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas.

Para que os professores deem conta da complexa tarefa de alfabetizar na perspectiva do letramento, é necessário ações bem planejadas, que conciliem a aprendizagem do SEA com o desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos (LEAL, 2004). É fundamental que no ensino da alfabetização os diferentes eixos de ensino da língua (oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística) sejam contemplados. É necessário planejar estratégias e atividades que promovam a aquisição da escrita alfabética juntamente com a compreensão dela no uso social.

Acreditamos, assim como Galvão e Leal (2005), que

o professor necessita trilhar um caminho em que ele seja capaz de compreender que a maioria das situações de produção do discurso oral e escrito é nova e estranha aos alunos na fase inicial da alfabetização e exige novas construções e organização do professor e da professora em sala de aula. *Exigem, portanto, o domínio de práticas e métodos pedagogicamente ajustados aos contextos em que, para que e por que se aplicam. Exige ainda a capacidade de organizar sequências didáticas específicas à apropriação do sistema de escrita alfabética, buscando, sempre que possível, incluir as práticas e usos sociais da nossa língua.* Nunca é demais lembrar que a apropriação do sistema de escrita alfabética comporta especificidades que demandam um professor com capacidade de entender que a aprendizagem da leitura e da escrita se faz, por exemplo, se o aluno reconhecer as relações entre fonemas e grafemas (p. 26, grifo nosso).

Em vista de tudo isso, é necessário ter metodologias para ensinar a escrita alfabética, sem que elas sejam confundidas com os métodos tradicionais de alfabetização. Tais métodos são questionados pela linguística e pela psicologia, são criticados por limitar o aprendizado dos estudantes, além de impedir a autonomia do professor. A melhor forma de alfabetizar é uma questão que não tem consenso entre os estudiosos da área, mas entendemos que – no que diz respeito à alfabetização e todas as outras áreas do currículo escolar – o que um professor ou professores vão considerar como melhor opção didática depende da perspectiva teórica com a qual se filiam, de questões ideológicas, filosóficas, e de juízos de valor que adotam no cotidiano (MORAIS, 2012).

Entendemos que:

Ensinar de forma cuidadosa e explícita o sistema de escrita alfabética (SEA) se coloca, hoje, como uma medida urgente para reinventarmos as metodologias de alfabetização que usamos em nosso país. Tal medida parece ter um papel essencial na redução dos índices de fracasso que, infelizmente, contribuem de forma decisiva para a manutenção das desigualdades sociais neste Brasil. Ensinar o sistema alfabético numa perspectiva construtivista implica tratá-lo como um objeto de conhecimento em si, com propriedades e convenções que o aluno precisa ser ajudado a internalizar. Essa concepção é perfeitamente compatível com a ideia de alfabetizar letrando, exatamente porque vemos os gêneros textuais escritos – com seus usos, funções e propriedades – como o segundo objeto ou domínio de conhecimento de que os alfabetizandos precisam se apropriar, para usufruírem de seus conhecimentos sobre o SEA. Ensinar o sistema alfabético e os gêneros textuais escritos numa perspectiva construtivista é uma busca permanente. Estaremos sempre, de algum modo, reinventando a alfabetização. Nunca teremos “uma” proposta construtivista única, perfeita e salvadora. As variadas metodologias de alfabetização que podemos construir, desde um enfoque construtivista, são necessárias para contemplar as diferenças que marcam nossos modos de conceber o SEA e seu aprendizado e de adotar valores ou princípios filosóficos e ideológicos, na hora de educar [...]. (MORAIS, 2012, p. 181).

Acreditamos, assim como Morais (2012, p. 114), “que a adoção de um enfoque construtivista tem a ver com a crença de que essa perspectiva é a que, hoje, melhor explica, de forma geral, o que é a escrita alfabética e como os indivíduos dela se apropriam [...]”. Nessa perspectiva, é fundamental que os professores alfabetizadores adotem esse enfoque, para que os educandos se apropriem do sistema de escrita alfabética e sejam não somente alfabetizados nas escolas, mas, sobretudo, alfabetizados e letrados.

Considerações finais

As mudanças no ensino de Língua Portuguesa foram impulsionadas pelo progresso científico-acadêmico na área de alfabetização, por mudanças nas práticas sociais, no desenvolvimento tecnológico e por mudanças pedagógicas. Diversos estudos contribuíram para a atual concepção de alfabetização no Brasil, como os voltados para a psicogênese, para a consciência fonológica e para o letramento, que trouxeram uma melhor compreensão para o redimensionamento dos processos de ensino-aprendizagem na referida área.

A partir da revisão de literatura, foi possível perceber que o ensino na perspectiva do alfabetizar letrando facilita a apropriação do SEA e o uso desse aprendizado para além da escola. Alfabetização e letramento são processos distintos que se complementam e são indispensáveis para a aprendizagem da leitura e da escrita. Muitos estudantes têm dificuldades na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética. E, algumas vezes, os professores têm dificuldades para mobilizar os novos conhecimentos advindos das discussões atuais da área de alfabetização. Faz-se necessária a continuidade dos estudos sobre essa temática visando estratégias que possam ser utilizadas em sala na perspectiva do alfabetizar letrando. Ademais, é fundamental a relação teoria e prática no processo de ensino para eficácia dos conceitos supracitados.

Referências

- COLELLO, S. M. G. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004 (2a. edição revista e ampliada).
- COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita. O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-68.
- FERREIRO, E. *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.
- LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? *In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 77-116.
- LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-110.
- MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORTATTI, M. do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- REGO, L. L. B. *Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias*. Conferência apresentada no Seminário Alfabetização e letramento em debate. Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me03176a.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.
- SILVA, R. P. Leitura e escrita na alfabetização. *In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 134-146.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- SOARES, M. *Letramento: tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 26, Caxambu, 2003. Anais [...]*, Caxambu: 2003b, p. 1 – 18.

Recebido em: 24/07/2019

Aceito em: 28/01/2020