

# A alfabetização e o contexto histórico, político e enunciativo do letramento escolar

*Literacy and historical context, political and enunciation of school literacy*

Ivete Janice de Oliveira Brotto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel – Paraná – Brasil



**Resumo:** O letramento é tema recorrente nas discussões e produções acadêmicas, na mídia e entre profissionais da educação. Trata-se de tema que toma corpo na década de 1990, em meio a um cenário que demonstra que o processo de escolarização, desde os anos iniciais, não é capaz de produzir sujeitos que se apropriam da leitura e da escrita de modo a bem utilizá-las nas práticas sociais que exigem seu conhecimento, para além do domínio do código gráfico-sonoro. Como toda e qualquer discussão não ocorre no vazio das relações sociais, trazem-se para este artigo os aspectos contextuais: históricos, políticos e enunciativos que antecederam e permearam o período inicial de inserção do termo (e do tema) letramento escolar, especialmente, nas investigações acadêmicas, com o objetivo de situar a discussão em torno do letramento e da alfabetização, que, em última instância, é a discussão do ensino da nossa língua materna escrita. Utiliza-se de pesquisa bibliográfica para desenvolver o enfoque sobre o tema, a partir da década de 1980, período em que, conforme alguns estudiosos, inaugura-se o termo letramento no meio educacional brasileiro. Entende-se que a principal questão a ser considerada diz respeito à concepção de linguagem com que trabalham os professores, a qual permeia todo o seu processo de ensino e interferirá na aprendizagem dos seus alunos. A discussão em torno do que os professores compreendem ser a linguagem, como tomam para o ensino os contextos enunciativos dessa linguagem, pode garantir a apropriação do sistema gráfico-sonoro, suas funções e usos sociais.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento Escolar; Contextos Enunciativos

**Abstract:** Literacy is a recurring theme in discussions and academic productions, in the media and among education professionals. This is theme that takes shape in the 1990s, amid a scenario that demonstrates that the process of schooling, from the early years, is unable to produce subjects who appropriate reading and writing so well use them in social practices that require their knowledge beyond the field of graphical code-sound. As any discussion does not occur in a vacuum of social relationships, brings to this article contextual aspects: historical, political and enunciative preceding period and permeated the initial insertion of the term (and theme) school literacy, especially in academic investigations, in order to situate the discussion of literate and literacy, which, ultimately, is the discussion of the teaching of our mother tongue writing. He uses literature to develop a focus on the theme, from the 1980s, during which, according to some scholars, inaugurated the term literacy among Brazilian education. It is understood that the main issue to be considered with regard to language, or rather the concept of working with language teachers, which permeates his whole teaching process and interfere with the learning of their students. The discussion around what teachers understand to be the language, as they take to the teaching of this language enunciative contexts, can ensure ownership graphic-sound system, its functions and social uses.

**Keywords:** Literate; Literacy School; enunciative contexts

---

O letramento é tema que vem sendo abordado pela literatura especializada, pela mídia de modo geral, e pelos profissionais da educação formal ou informal que atuam nas mais distintas áreas do conhecimento e/ou

movimentos sociais. Tema este que toma corpo a partir da década de 1990 e, ainda atualmente, é reivindicada sua necessidade para a formação e a atuação social menos alienante e mais comprometida com a explicitação das

contradições sociais. No que diz respeito ao processo de escolarização, o letramento tem sido pautado no sentido de superação de um modelo de ensino e de aprendizagem que trabalhe os conhecimentos escolares, os conteúdos científicos, de modo que sua apropriação extrapole o círculo dos deveres escolares e a decorrente promoção e/ou retenção dos alunos, em qualquer ano/série ou grau de escolarização.

Recentemente, defendemos tese de doutorado que abordava o tema letramento escolar, na especificidade da alfabetização para crianças (BROTTO, 2008).<sup>1</sup> Nessa produção acadêmica, discutíamos acerca do entendimento que os professores alfabetizadores tinham sobre letramento e alfabetização. Nossa hipótese, fundamentada naquele trabalho, confirmou-se: há questões anteriores a serem discutidas, compreendidas, para efetivar o ensino da nossa língua materna nas escolas, sem a necessidade de nomeação de outro termo para dar conta do que sempre foi e será objeto do ensino deliberado e intencional em alfabetização: a língua escrita. A principal questão a ser considerada diz respeito à linguagem, ou melhor, à concepção de linguagem com que trabalham os professores alfabetizadores, a qual permeia todo o seu processo de ensino e interferirá na aprendizagem dos seus alunos. Uma não discussão a esse respeito pode até promover alguns conhecimentos sobre linguagem (aqueles dependentes do ensino sistematizado), porém certamente o aluno sentirá mais dificuldade na sua apropriação e os efeitos dessa aprendizagem poderá continuar a produzir leitores/produtores de textos limitados na sua compreensão da realidade social. Entendemos que a discussão em torno do que os professores compreendem ser a linguagem, como tomam, para o ensino, os contextos enunciativos dessa linguagem, pode garantir a apropriação do sistema gráfico-sonoro, suas funções e usos sociais. Assim, para além do domínio e concretização nas salas de aula, o aprendizado das diferentes manifestações orais, da leitura e da escrita será capaz de acompanhar o sujeito nas suas práticas cotidianas e não cotidianas que exijam o conhecimento mais aprofundado desses objetos.

No entanto, toda e qualquer discussão não ocorre no vazio das relações sociais. Há toda uma contextualização que situa, explica e dimensiona a produção em torno do letramento escolar. É nesse sentido que trazemos para este artigo os aspectos contextuais: históricos, políticos e enunciativos que antecederam e permearam o período inicial de inserção do termo (e do tema) letramento escolar, especialmente, nas investigações acadêmicas.

Apresentamos essa discussão neste artigo em vista de, na produção da tese, tal pesquisa, apesar de realizada, não ter sido privilegiada naquele texto.

Entendemos que a abordagem de alguns aspectos contextuais no cenário educacional brasileiro é importante para situar a discussão em torno do letramento e da alfabetização, que, em última instância, é a discussão do ensino da nossa língua materna escrita. Este é o objetivo do presente artigo. Utilizamos-nos da pesquisa bibliográfica para desenvolver o enfoque sobre o tema, a partir da década de 1980, período em que, conforme alguns estudiosos, inaugura-se o termo letramento no meio educacional brasileiro. Essa inserção, entretanto, não se dá meramente por uma questão de nomenclatura; revela a necessidade de o ensino da leitura e da escrita na escola produzir alunos capazes de assumir posicionamentos críticos, por meio do domínio e da compreensão das práticas letradas presentes em sociedade.

Convém rememorar que a década de 1980, a partir da qual se dá o recorte deste artigo, foi um período de muitas mudanças e transformações sociais, políticas, econômicas e culturais no Brasil. Nesse período, pós-ditadura militar, começa um processo de reorganização social e de redemocratização política. Seria necessário vencer os problemas dos anos de 1970, nossa herança dos governos militares, especialmente, o desequilíbrio financeiro do setor público e a dívida externa. As mudanças anunciadas nos anos de 1980 foram elaboradas sob a promessa de crescimento nacional e de organização político-social democrática, o que muito se esperava tendo em vista os vários anos de regime militar amargados. Nesse contexto de abertura política, a esquerda organizava-se, pois seria necessário traçar novos rumos para muitos setores da sociedade, entre os quais, o setor educacional. Entretanto, a elevação dos juros e os cortes de crédito pelos EUA agravavam a situação de crise pela qual passava a economia brasileira e impedia que o país retomasse o crescimento almejado.

Ainda que nesse contexto, a oposição e a organização da sociedade civil desempenharam papéis fundamentais para que, mesmo em meio à crise, fosse promulgada uma nova Constituição Federal, em 1988, resultado do esforço de muitos diante da necessidade de novos encaminhamentos sociodemocráticos para o país. Em relação à educação, ficava gravada a promessa de que uma nova lei de direcionamento para o ensino substituiria aquelas diretrizes de 1971, ainda em vigência à época, pois outros propósitos sociais estavam no horizonte e seria preciso uma educação diferente, comprometida com e para o novo tempo, para os homens desse tempo.

Os integrantes e intelectuais de esquerda buscavam organizar e ativar o setor educacional. As organizações

<sup>1</sup> Doutorado desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Escola, Ensino e Cultura, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto de Castro.

associativas docentes,<sup>2</sup> sindicatos,<sup>3</sup> partidos políticos, empunhavam a bandeira de luta por outro tipo de educação: a da escola pública de qualidade e gratuita. Alicerçava-se o projeto, em 1987, para a nova (e em vigência atualmente) Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 – e com ele a perspectiva da consolidação dos anseios educacionais, em comunhão com a sociedade civil e as necessidades sociais.

Em meio a esse movimento, a educação estava sendo influenciada por pressupostos teóricos que chegavam ao país por meio de estudiosos que tinham suas produções limitadas a seus países ou, nem isso, eram censuradas por conter filiações que se uniam a outros sistemas políticos e econômicos. É o caso, por exemplo, da obra de Bakhtin e seus colaboradores, integrantes do denominado “Círculo de Bakhtin”, cujos escritos penetraram no Brasil ao final da década de 1970, mas se tornaram mais conhecidos a partir da profusão dos estudos linguísticos da década de 1980. Vygotsky, outro russo que ao lado de seus companheiros Luria e Leontiev, teve sua psicologia histórico-cultural em evidência no Brasil a partir de 1990.

Os debates da época acompanhavam uma educação que transitava do ideário tecnicista, numa abordagem comportamentalista, para a pedagogia histórico-crítica, cujos representantes comprometiam-se com uma educação que levasse o homem a se reconhecer como sujeito da história, nas relações com os outros homens e com a natureza; uma educação como arma de luta capaz de permitir o exercício do poder real, limitado, a bem da verdade. O ensino e a aprendizagem, instrumentalmente teórico-práticos, a partir da problematização da prática social dariam conta da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social para se libertarem das condições de exploração em que viviam (SAVIANI, 1991). A abordagem para essa pedagogia seria a sociointeracionista.

Essa pedagogia engendrava um tipo de educação que entendia a sociedade como complexa e contraditória e buscava compreendê-la em sua totalidade: relações econômicas, políticas, culturais. Nessa perspectiva, os problemas sociais eram entendidos como decorrentes do modo de produção capitalista. O que significava que a educação não poderia deixar de considerar as relações e o contexto histórico-social em que a escola inseria-se.

É nesse contexto educacional que se desenvolvem novas perspectivas, haja vista os paradigmas mencionados, para a alfabetização escolar. Os estudos sobre linguagem visavam ao desenvolvimento de um tipo de educação que considerasse o sujeito que aprende e o professor que ensina nessas relações; este, obviamente, com uma compreensão mais ampliada das práticas sociais. A partir da década de 1980, algumas pesquisas provocaram profundas alterações conceituais (que, deveriam gerar, mais do que isso, no contexto das salas de aula, tanto uma alteração no modo de compreensão do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, haveria de serem alteradas também as práticas), como é o caso dos estudos de Emília Ferreiro e da repercussão dos estudos de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal para a aprendizagem da escrita. Respectivamente, a consideração dos modos de construção do conhecimento sobre a escrita pelos alunos – suas hipóteses, sua relação com o objeto – e o acento de que as relações histórico-culturais, as relações interpessoais, interferiam na apropriação da escrita pelo aluno, intrapsiquicamente, geraram, no mínimo, algumas inquietações no que diz respeito à alfabetização em relação a “modelos tradicionais” de ensino.

Há que se aludir, ainda, à influência dos estudos piagetianos sobre a gênese do conhecimento na criança. Ainda que as pesquisas do suíço Jean Piaget não estivessem focadas na especificidade da educação e menos ainda na alfabetização, a apropriação desse referencial pela psicologia educacional, associada à perspectiva de Emília Ferreiro para a abordagem de seus estudos, fundamentou o desenvolvimento do Construtivismo. Uma proposta educacional direcionada para o modo como a criança concebe e constrói seus conhecimentos acerca das diferentes áreas do conhecimento, na escola.

Magda Soares já afirmava em artigo datado de 1985, *As muitas facetas da alfabetização*, a necessidade de se produzir uma revisão de literatura com vistas a recuperar a contribuição das pesquisas das diferentes ciências (Psicologia, Sociolinguística, Linguística, Pedagogia) e formular uma teoria coerente para a alfabetização. Essas ciências ocuparam-se, no decorrer dos últimos cinquenta anos, em explicar os motivos do fracasso escolar nesse nível de ensino. Os problemas estariam localizados ora no aluno (questões de saúde, psicológicas ou de linguagem), ora no contexto cultural do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no professor (formação inadequada, incompetência profissional), ora nos métodos (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no material didático (inadequação às experiências e interesses das crianças, especialmente as das classes populares), ora no próprio meio (o código escrito e as relações fonológicas e ortográficas deste). O tratamento parcial dado ao tema, por uma ou outra ciência, não permitia a

<sup>2</sup> ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; ANDE – Associação Nacional de Educação; CEDEC – Centro de Estudos e Cultura, além de periódicos como Caderno CEDES, Revista Educação e Sociedade e conferências CBE – Conferências Brasileiras de Educação organizadas. CNTE – Confederação Nacional de Docentes do Ensino.

<sup>3</sup> ANDES – Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior; CNTE – Confederação Nacional de Docentes do Ensino Superior.

compreensão da totalidade do processo de alfabetização e, em decorrência, as contribuições davam-se também de forma fragmentada, privilegiando um aspecto ou outro daquilo que era tido como “causa” do fracasso escolar.

Na ocasião, Soares denunciava a desconsideração pela natureza da linguagem, as suas multifacetadas e os condicionantes políticos, culturais e sociais intrínsecos ao problema daquele fracasso.

Considerando a fecunda criticidade que dominava o desejo dos educadores, em relação à escola e ao ensino da língua materna, fazia-se o momento de a escola “garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social” (SOARES, 2002: 73). Nesse sentido, os conteúdos de ensino tomaram relevância evidenciando uma preocupação tanto em relação à formação da cidadania, quanto à emancipação das classes populares. A superação da ordem social até ali estabelecida receberia a contribuição da escola na escolha desses conteúdos (SOARES, 2002; MORTATTI, 2000).

Na busca de concretizar a nova proposta para a educação das classes populares e para tentar vencer o fracasso da/na escola, muitas estratégias foram traçadas. Uma delas, que ocorreu no Estado de São Paulo e, atualmente, encontra eco inclusive nas orientações do Ensino Fundamental de 9 anos, foi a implantação do Ciclo Básico,<sup>4</sup> que à época dizia respeito à 1ª e à 2ª série do primeiro grau do Ensino Fundamental de 8 anos.

A proposta do Ciclo Básico não visava apenas a uma reorganização curricular ou de conteúdos. Na base do processo estavam postas novas perspectivas conceituais e, por conseguinte, novas orientações teóricas para a prática pedagógica. Acreditamos que, para tanto, um elemento importante a ser considerado, diria respeito às concepções de linguagem que embasavam/embasam as práticas alfabetizadoras, e, mais do que conhecê-las, compreender os motivos que promoviam (promovem) umas e não outras. Entretanto, por mais que esses elementos estivessem (estejam) presentes no cotidiano escolar, só poderiam ser apreendidos adequadamente se buscadas as tramas das relações que as engendravam, nos mais diferentes âmbitos da sociedade. Logo, importava conhecer com quem e em que sentido manifestavam-se os diálogos dos professores de alfabetização e neles identificar as adesões, contestações, ou qualquer outro tipo

<sup>4</sup> A implantação do Ciclo Básico e as mudanças oriundas da concepção que este apresentava sobre o processo de aprendizado da leitura e escrita foi um dos temas recorrentes no diálogo com os professores do Ensino Fundamental durante um curso que ministramos sobre alfabetização e letramento, em 2007. Constatamos que as ideias disseminadas no meio educacional e agrupadas sob a terminologia Ciclo Básico interferiram e interferem no processo de compreensão do professor sobre letramento e alfabetização, assim como em suas práticas cotidianas em sala de aula.

de dialogia constituinte de suas concepções de linguagem, de alfabetização, de ensino e de aprendizagem.

Concomitantemente à proposta do Ciclo Básico, os estudos e as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), autoras da *Psicogênese da Língua Escrita*, são encampadas por instituições de ensino e outros órgãos oficiais, sobretudo no Estado de São Paulo. As pesquisas de Ferreiro, para além do que já mencionamos anteriormente, provocaram também, segundo Mortatti (2000), uma revolução conceitual no que diz respeito ao que tradicionalmente se concebia como alfabetização; importava agora conhecer como a criança aprendia a língua escrita. E, uma nova teoria, a construtivista, orientaria o processo de ensinar a *lecto-escritura*; a língua escrita passou-se a ser concebida

[...] como um *sistema de representação* e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar; sua *aprendizagem* como *conceitual* e não como aquisição de uma técnica, ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento; e *a criança que aprende como um sujeito cognoscente, ativo com competência linguística*, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma seqüência psicogeneticamente ordenada. Por outro lado, demanda abandonar-se a visão adultocêntrica do processo e a falsa idéia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado. (MORTATTI, 2000: 266-267 – grifos da autora).

O discurso oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo apropriou-se da teoria construtivista e organizou uma série de cursos de formação docente e capacitação, com vistas a imprimir a nova teoria na esfera educacional paulista. Assim diz Mortatti a esse respeito,

[...] essa teoria passa a ser divulgada no âmbito das estratégias da capacitação docente – seja nos cursos de formação básica regular seja nos de formação em serviço –, desenvolvidas pela CENP, a partir de 1984, especialmente por intermédio dos fascículos e programas televisivos do Projeto Ipê e, posteriormente, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), por intermédio de cursos, seminários, palestras, publicações e demais ações desenvolvidas pelo projeto *Alfabetização: teoria e prática*. (MORTATTI, 2000: 267-268).

Com a proposta de preparar o professor para ensinar embasado na nova perspectiva, o governo municipal de

São Paulo também criou e regulamentou uma série de instituições e funções, envolvendo não só professores, mas também especialistas que se dedicavam a estudos com a alfabetização ou correlatos. Desse modo, as pesquisas realizadas em universidades do Estado de São Paulo e em outros grandes centros de estudos científicos foram assumidas como forma de atendimento às necessidades apresentadas pela população e reelaboradas, seja pelo governo em forma de diretrizes, orientações curriculares ou normas oficiais, seja pelas próprias universidades, via produção bibliográfica, estágios de cursos de formação, curso de extensão e/ou formação continuada.<sup>5</sup>

Trata-se, portanto, de esferas secundárias que ao desenvolverem seus diversos gêneros de discurso, na pesquisa, especialmente, cumprem sua função social: fazem reconhecer esses gêneros no formato “pesquisas acadêmicas”, fazem circular os mais diferentes aspectos, argumentações, teses de determinadas preocupações da esfera do cotidiano (BAKHTIN, 2003).

Conta ainda o fato de que esses são gêneros produzidos comumente na forma escrita, portanto, o registro garante-lhes certa ‘perpetuidade’. Assumem validade social, pois que, numa determinada ordem discursiva, acabam por ser reconhecidos como legítimos. Essa legitimidade, outorgada pela autoridade institucional e representativa da mesma esfera de origem dos discursos secundários, garante-lhe *status* científico pela profundidade teórica das suas análises, metodicamente elaboradas.

Conforme já apontamos, se analisarmos o final da década de 1980, encontraremos os estudos dos autores soviéticos Vygotsky, Luria e Leontiev traduzidos para nossa língua, e com estes a perspectiva interacionista de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, postulada pela teoria histórico-cultural. Essa teoria traria outros horizontes para a discussão em torno da alfabetização, na medida em que a grande preocupação desses estudiosos era também com a linguagem.

Ainda, e aprofundando um pouco mais o dito anteriormente, caso voltemos um pouco mais na história, encontraremos o discurso dialético-marxista que empunhava bandeira de luta por uma escola democrática e transformadora – ao mesmo tempo em que mostrava as contradições desta em relação à sociedade – com ênfase na emancipação das camadas subalternas (MORTATTI,

2000). Pela via dos intelectuais de esquerda, esse discurso adentrava a escola e buscava superar o postulado das teorias de Althusser (1974), da escola como aparelho de Estado, ou da escola de Bourdieu e Passeron (1975), Bowles e Gintis (1976), enquanto crítico-reprodutivista, imobilizada. Seria preciso analisar a escola nas suas contradições e entender a educação relacionada à sociedade capitalista, e ainda assim, conceber uma escola unitária conforme os preceitos de Gramsci,<sup>6</sup> capaz de auxiliar na formação do homem, na busca de vencer a divisão social do trabalho e tudo o que dela decorresse (DORE, 2000).

Na área da linguagem, de modo amplo, as bases teórico-metodológicas vão se direcionar para a Linguística,

Sobretudo, nas vertentes psicolinguística de base estruturalista-chomskyana, que investiga as relações entre fatores inatos, maturacionais e experienciais e entre ontogênese e filogênese envolvidos na aquisição e processamento da língua escrita (*lecto-escritura*) entendida como sistema de representação; sociolinguística, que explica as diferenças dialetais como constitutivas da natureza sócio-histórica da língua; e da Análise do Discurso e Teoria da Enunciação, que explicam a linguagem como forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais e do conhecimento. (MORTATTI, 2000: 255).

Assim, além da referência à psicologia de cunho psicogenético, o discurso paulista “vai-se configurando como um ‘discurso de ponta’” (ibid) e ganham adesões também os estudos em Linguística. Smolka (1988) é uma autora que sob a perspectiva vygotskyana vai se ocupar da linguagem e do ensino da língua materna – a criança na fase inicial da escrita – em que o processo de alfabetização é entendido como momentos discursivos. Adota os princípios teóricos da Análise do Discurso e da Teoria da Enunciação, o viés discursivo. Sinteticamente, podemos dizer que o aspecto social e cultural associado a discursos linguísticos trazia ênfase à interação verbal, à interlocução, às condições de enunciação – o discurso como acontecimento – e às variações dialetais nas discussões e análises inovadoras para o processo de alfabetização, rompendo com o limite deste mercado apenas como o ensino e o aprendizado das relações sonoras e gráficas do sistema linguístico; da decodificação e da codificação tomadas como a totalidade do processo.

No entanto, é na década de 1990 que podemos verificar o discurso e a produção acadêmica, que também se torna oficial acerca da alfabetização, trazendo como centro da discussão o discurso do letramento.

Com essa referência ao que acontecia nos circuitos acadêmicos, e apesar das produções que chegavam ao Brasil em termos de teorias, pesquisas, tradução de livros e artigos que mostravam pesquisas que ‘davam certo’, conforme uma ou outra nova orientação teórico-

<sup>5</sup> Podemos mencionar aqui, a parceria entre governos e Universidade estabelecida nos municípios do Oeste do Paraná, representados pela Assoeste – Associação Educacional do Oeste do Paraná, a Universidade Estadual de Campinas e a Fundação Getúlio Vargas, da qual se originaram vários cursos de formação para os professores da região. Na área do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, outra concepção de ensino de língua portuguesa e de linguagem foi trazida por esses cursos aos professores locais.

<sup>6</sup> Ainda que Dore (2000) ateste que as teorias deste autor, em outros contextos – outros países europeus – estivessem perdendo espaço para os pressupostos de Karl Marx e Friedrich Engels.

metodológica, o fracasso escolar, o analfabetismo e a evasão continuavam (e continuam) a fazer parte da história da alfabetização da escola brasileira.

Não vamos trazer para este artigo as discussões que giram em torno da dificuldade de definir, avaliar ou mensurar o analfabetismo, alfabetismo, letramento, alfabetizado ou analfabeto, pois não têm faltado institutos, exames, nacionais e internacionais, oficiais ou não, e uma variada gama de modos e instrumentos para ‘medir’ a desenvoltura de nossos alunos na leitura, na escrita e nos números, e apresentarem dados ou ainda apontarem numericamente colocações em *rankes* mundiais.<sup>7</sup>

Apenas queremos destacar que essa temática também não tem fugido da observação criteriosa de diversos autores (BRITTO, 2007; CARVALHO, 2007; RIBEIRO, 2003, BONAMIGO; COSCARELLI; FRANCO, 2002), que, ao analisarem os resultados dos mais diferentes indicadores de medição e de avaliação da população alfabetizada/analfabeta/letrada e do alfabetismo funcional, não se furtam a levantar a necessidade de constante revisão nas definições dessas populações. Pela análise que desenvolvem, os autores mostram a precária situação escolar brasileira vigente, sobretudo, nas localizações mais distantes das capitais.

Os métodos utilizados por institutos, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para definir em seus censos se alguém é alfabetizado ou analfabeto, também já foi objeto de análise de muitos autores (MORTATTI, 2004; SOARES, 2003; FERRARO, 2002; PERROTA, 1985). Estes, ao trabalharem com o que dizem os censos, mostram como a definição do que seja analfabeto ou alfabetizado altera-se historicamente.

Se, para alguns estudiosos, em relação à alfabetização e ao letramento escolar (ambos na perspectiva da escolarização inicial), pode haver muitas dúvidas sobre a definição do que seja um e outro, há autores que trabalham em suas pesquisas a partir de definições bem delimitadas do que vem a ser ambos. Destacam-se nesta posição pesquisadores como Leal; Albuquerque e Morais (2006), Kleiman e Matêncio (2005), Soares (2004; 2003), Mortatti (2004) (ainda que esta amplie a discussão para educação e letramento), Rojo e Batista (2003), Ribeiro (2003, 1999), Rojo (1998), Kleiman (1995), entre outros.

Para nós, no entanto, o letramento, tema recorrente para se definir a atuação do sujeito nas práticas sociais que exigem leitura e escrita, guarda em sua essência algo nada diferente do sentido da alfabetização, conforme a concepção de linguagem que se defenda e adote em séries de alfabetização: a linguagem como interação social.

Essa concepção prevê a linguagem, e o seu ensino, como a interlocução que ocorre nas relações humanas. Concebe, portanto, a língua como viva, plástica, moldável axiologicamente às diferentes situações da interação verbal, social e objetiva. Comporta um mínimo dialógico, na medida em que a palavra parte sempre de alguém e se dirige sempre a alguém.

Entretanto, caso estejamos corretos em nosso raciocínio, coloca-se um impasse: se a alfabetização tanto quanto o letramento tem como objeto nuclear o ensino da leitura, da língua escrita materna nas suas funções sociais, o que orienta a criação de outro termo para designar uma mesma função, passou a ser aprender a ler, escrever, contar, para inserir-se em práticas sociais numa sociedade grafocêntrica?

Se fizermos um comparativo com o que publicou Soares em 2004, *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, ao contrapor as formulações contidas nesse seu texto, com as formulações postas em outro, de sua mesma autoria, de 1985, (já referenciado neste artigo), e o modo como propusemos nossa questão anteriormente, é possível que, aparentemente, encontrem-se motivos para refutar nossa proposição. Entretanto, para explicitar a aparente confusão na nossa proposta sobre o fato de que alfabetização e letramento abordam um único e mesmo objeto, vejamos, o que a autora afirma, ao discutir os temas,

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. (SOARES, 2004: 14).

Sua argumentação apoia-se no fato de que, ao ser inserido o letramento no Brasil, este vai se ligar à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, diferentemente do que ocorre em outros países. Ao ser ‘inventado’ o letramento, a alfabetização sofre uma perda de especificidade. Isto é, Soares compreende que o trabalho em alfabetização, desenvolvido por meio do texto ou uma concepção holística de ensino da língua, ofuscou uma parte determinante para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações fonêmico-gráficas do sistema de escrita, base do nosso alfabeto. Isso em decorrência de a alfabetização ter passado por algumas mudanças teóricas importantes. A substituição de um paradigma behaviorista, na década

<sup>7</sup> Dados poderão ser consultados no site do Ministério da Educação e Cultura, no SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, pelo Resultado da Prova Brasil, no PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em leitura há dados de 2000 e em matemática há dados de 2003), pelo INAF – Índice Nacional de Alfabetismo Funcional.

de 1960 e 1970, por um cognitivista, nos anos de 1980, e novamente alterado (ou ampliado/complementado, como entendem alguns autores) por um modelo sociocultural, no período de 1990, marca esse processo de mudança teórica.

Outro destaque que julgamos importante mencionar em relação ao paradigma cognitivista abordado pela autora, e relevante para a presente discussão é a definição de um outro papel para o professor em sala de aula. Do necessário ensino deliberado e intencional dos elementos da linguagem para a aprendizagem da língua escrita, passou o professor, naquele modelo, a ser muito mais observador e provocador de conflitos sobre o conhecimento que os alunos iam construindo a respeito da escrita. Seu ensino direcionador da aprendizagem, seu papel de transmissor de conhecimentos, foi substituído pelo contato e manuseio de materiais de leitura, pela construção de hipóteses que a criança faria sobre o objeto de conhecimento – a escrita – até alcançar a aquisição deste.

Assim, entre outros fatores, a perda de especificidade da alfabetização, o acento exclusivo no trabalho com o texto e a alteração na importante participação do professor no processo de alfabetização produziram a necessidade de, segundo a autora, ‘reinventar-se’ a alfabetização, retomando as especificidades da língua escrita, mas agora também apoiadas nas práticas sociais, ou seja, na especificidade do denominado letramento.

Ao finalizar seu artigo, a autora deixa evidente o entendimento que tem sobre a alfabetização e o letramento em relação ao fracasso escolar, ainda reinante na aprendizagem inicial da língua escrita.

[...] 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. (SOARES, 2004: 15 – grifos nossos em negrito; da autora em itálico).

Desse modo, convém ressaltar de onde vem nossa não concordância relativamente à necessidade de inserção de um novo termo para a abordagem da alfabetização. Quando afirmamos anteriormente que alfabetização e letramento têm o mesmo objeto nuclear de ensino para a lín-

gua escrita, além de não estarmos negando os eixos articuladores do ensino em alfabetização, ou seja, a oralidade, a leitura, a escrita (produção textual) e a análise linguística, estamos propondo que há necessidade, como a própria autora asseverou e destacamos no excerto acima, de uma discussão anterior a ser colocada. O que estamos defendendo é a tese de que para o processo de alfabetização ser, de fato, apropriado pelo aluno, há que se discutir a concepção de linguagem que permeia esse processo. Dizendo de outro modo, o ensino do professor tem que considerar a perspectiva de linguagem adotada para esse seu ensino. Pois se, ainda que concordemos que a alfabetização tem suas especificidades, estas só podem ser adequadamente compreendidas se, no ensino da língua escrita, estiverem contemplados os seus usos sociais. O que, a nosso ver, não se realiza, se a discussão não se iniciar pela concepção que professores e alunos têm da linguagem, de modo geral, amplo e independente de ocorrerem em textos verbais ou não verbais. Cabe ressaltar também que não estamos entendendo, aqui, discurso e texto como as enunciações que ocorrem na oralidade ou na escrita, respectivamente.

Assim, se o ensino em alfabetização não atendia a sua função social, não possibilitava aos sujeitos a participação em práticas letradas da sociedade, desconfiamos que, apesar de o termo e o tema letramento serem uma realidade na literatura educacional, não conseguimos avançar no propósito de vencer o fracasso nessa etapa da vida escolar das crianças, e, quiçá, nas outras etapas também.

Entretanto, se, por um lado, está posta a possibilidade de que esse fracasso pode estar sendo vencido atualmente, haja vista toda a produção acadêmica em torno do letramento, por outro, isso só pode ser evidenciado se em nossas pesquisas, dentre outros fatores, considerarmos o professor, seu conhecimento sobre a linguagem e a compreensão que tem sobre a natureza desta. Posta-se, portanto, a necessidade de compreender o que ocorre em relação à alfabetização escolar, na atualidade. O que o letramento traz de novidade para o ensino, para a alfabetização, sob a ótica dos professores alfabetizadores? Esta é uma questão que pensamos ser necessária ter que responder.

Acreditamos que um caminho possível para dissolver o impasse antes aventado é compreender as concepções sobre linguagem dos professores que trabalham com o ensino da leitura e da escrita, a partir do contexto de produção sobre letramento escolar na sua relação com a alfabetização. Dizendo de outro modo, qual a concepção de linguagem e a base teórico-metodológica correspondente que está orientando as práticas escolares em alfabetização? É a essa questão que os pressupostos do letramento remetem-nos a formular. Uma questão que nos parece ter que ser respondida, antes mesmo de discutir-se sobre a criação e a inserção do termo e do tema letramento no processo de alfabetização.

É nesse sentido que vemos a contribuição do letramento, amplamente propagado nos vinte últimos anos, para os estudos em alfabetização: coloca-se a necessidade de uma reflexão sobre linguagem e, conseqüentemente, alfabetização, para se pensar de modo articulado aqueles eixos direcionadores do processo de ensino e de apropriação da língua escrita pela criança.

Este é um compromisso social a que os educadores, de modo geral, não podem se furtar. Não podemos deixar de enfrentar esta discussão, complexa é verdade, mas fundamental para que a história da alfabetização também possa ser contada a partir de um trabalho com os professores alfabetizadores que mostre, pelas evidências de suas concepções, um processo não reificado do ensino da língua escrita e da educação.

Caso contrário, corremos o risco de sempre adiarmos as discussões sobre as questões de fundo, as que realmente importam para superarmos o incômodo fracasso escolar em alfabetização e continuarmos possibilitando a formação, cada vez mais, de analfabetos funcionais. Mais ainda, corremos o risco de a “academia” continuar a conjecturar e produzir teorias acerca do que há que ser feito nas salas de aula, sem contarmos com a preciosa e imprescindível participação dos professores que são, sem dúvida alguma, os responsáveis por adotar, ou não, nas suas práticas cotidianas o conhecimento produzido naquelas esferas secundárias (nas academias) da educação. Paraphrasing Faraco (2003), quando este se refere à importante contribuição dos estudos linguísticos para o ensino da língua materna, nossas pesquisas e o resultado delas não têm conseguido extrapolar os muros da academia; apenas circulam entre os que delas se aprazem; não fazem eco no contexto escolar. Assim, mais do que fazer pesquisas *sobre* os professores, cumpre fazê-las *para e com* os professores, em benefício não só destes, mas dos alunos e da sociedade, em geral.

## Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1974.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-114, dez. 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America: educational reform and contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1976.

BRITTO, L. P. L. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, E. T. da. (org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007.

BROTTO, I. J. O. *Alfabetização: um tema, muitos sentidos*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná.

CARVALHO, D. L. A matemática no alfabetismo funcional. In: SILVA, E. T. (org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 26, n. 70, set./dez. 2006.

FARACO, C. A. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (orgs.). *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da Lingüística*. São Paulo: Parábola, 2003.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. (Ed. Comemorativa de 20 anos de publicação).

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

RIBEIRO, V. M. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas: Papirus, São Paulo: Ação Educativa, 1999.

RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

PERROTTA, C. O conceito de alfabetização: aspecto histórico. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 62, p. 6-11, jan./fev. 1985.

ROJO, R. (org.) *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara: onze teses sobre a educação e política*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

Recebido: 30 de agosto de 2012  
Aprovado: 10 de novembro de 2012  
Contato: ivete.brotto@unioeste.br