



HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: NOVOS TERMOS E VELHAS PRÁTICAS

Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de Melo¹

Silvio César Moral Marques²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o percurso histórico do processo de alfabetização no Brasil, desde meados dos anos de 1880 até a década de 2012, com a assinatura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A pesquisa que ora se apresenta é fruto de trabalho realizado durante curso de Mestrado em Educação e fundamentou a escrita da dissertação. Muitos foram os contextos apresentados ao longo deste período, como o embate teórico entre os métodos sintético e analítico, de 1890 a 1920. Entre os anos de 1920 a 1970 predominaram os testes ABC. Na sequência imperou o tecnicismo, com nítida separação entre teoria e prática. Durante o período militar, 1964 a 1985, houve um ecletismo pedagógico, desprezando a Pedagogia de Paulo Freire. Já as décadas de 1980 a 2000 são marcadas pelas influências construtivistas. De 2008 até os dias, atuais o Letramento figura como a principal teoria adotada de forma oficial na formação inicial e continuada. Ao contrário da anterior, a teoria histórico-cultural ainda não fundamentou a política nacional de alfabetização no Brasil, embora pesquisas apontem para seu potencial crítico. Assim, observa-se que, embora se tenha substituído o embate teórico entre diferentes métodos de alfabetização pelo discurso construtivista ou do letramento, mas ao longo da História da Alfabetização sempre prevaleceu o ensino-aprendizagem do código em detrimento do significado da língua escrita.

Palavras-chave: História da Alfabetização. Métodos. Construtivismo. Letramento. Histórico-cultural.

LITERACY HISTORY IN BRAZIL: NEW WORDS, OLD PRACTICES

ABSTRACT

The objective of this study is show the historical of the literacy process in Brazil from mid-1880s to the 2012s, with the signing of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC in Portuguese acronym). The research presented here is the result of a work carried out during the master degree course in Education. During this long period, different contexts occur, like the theoretical imbalance *between synthetic and analytical methods, from 1890 to 1920*. Between the years of 1920s and 1970s, the ABC tests prevailed in the field. In sequence, there was technicality prevalence, with clear separation between theory and practice. The pedagogical eclecticism takes place during the military period, from 1964 to 1985, despising Paulo Freire's pedagogy. The decades of 1980s and 2000s were marked by constructivist influences. From 2008 until the present, lettering (*Letramento*) is leading the theory, and it has been officially adopted in *initial and continuing training*. Unlike the previous one, historical-cultural theory is not part of the official teachers training in Brazil, although researches point to its critical potential. Thereunto, we observed, despite the theoretical clash between different literacy methods has been replaced by the constructivist discourse or the literacy, but throughout the History of Literacy, teaching-learning the code has always prevailed.

¹ Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil(2015). Professor do NÚCLEO EDUCACIONAL DO PROFESSOR, Brasil. E-mail: <licamillo77@gmail.com>

² Graduado em Administração (1993) e Filosofia (1996) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1999) e Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é Professor Associado II da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Educação, Ética, Utilitarismo e David Hume. E-mail: <silviocmm@gmail.com>



Keyword: Literacy History. Methods. Constructivism. Lettering. Historical-cultural.

HISTORIA DE LA ALFABETIZACIÓN EN BRASIL: NUEVOS TÉRMINOS Y VIEJAS PRÁCTICAS

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar el recorrido histórico del proceso de alfabetización en Brasil, desde los años de 1880 hasta 2012, con la firma del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta (PNAIC) en su acrónimo en portugués). La investigación que se presenta es fruto de un trabajo realizado durante el curso de maestría en Educación, que fundamentó la escritura de la disertación. Han ocurrido diferentes contextos a lo largo de los años, así como el choque teórico entre los métodos sintético y analítico, desde 1890 hasta 1920. Entre los años de 1920 y 1970 predominaron los testes ABC. En la secuencia prevaleció el tecnicismo, con una clara separación entre teoría y práctica. Durante el período militar, 1964 – 1985, se ha producido un eclecticismo pedagógico, despreciando la Pedagogía de Paulo Freire. Las décadas de 1980 al 2000 se marcan por el constructivismo. De 2008 hasta los días actuales, el Letramento figura como la principal teoría adoptada de forma oficial en la formación inicial y continuada. A diferencia de la anterior, la teoría histórico-cultural no forma parte de los medios oficiales de formación de profesores en Brasil, aunque las investigaciones apuntan a su potencial crítico. Así, se observa que se ha sustituido el embate teórico entre diferentes métodos de alfabetización por el discurso constructivista o del letramento, pero a lo largo de la Historia de la Alfabetización siempre prevaleció la enseñanza-aprendizaje del código en detrimento del significado de la lengua escrita.

Palabras clave: Historia de la Alfabetización. Métodos. Constructivismo. Letramento. Histórico-cultural.

Introdução

A língua escrita que hoje conhecemos teve seus primórdios com os fenícios no século XIII a.C. Entretanto, devido ao prestígio cultural das obras gregas, muitas vezes os gregos são tidos como os criadores de tal forma de comunicação. Isto não é de se estranhar, já que a invenção da escrita está associada às relações sociais de dominação e poder, haja vista a importância que se atribui a ela nos currículos escolares de sociedades letradas como a nossa (MELO, 2015).

As sociedades letradas nasceram, segundo Tfouni (2010), entre os séculos V e VI a.C., concomitante ao surgimento do pensamento lógico-empírico e filosófico, da história como disciplina intelectual e da democracia grega. Assim conclui-se que “[...] o surgimento da escrita potencializa o desenvolvimento científico, tecnológico, psicossocial e também a divisão de classes [...]” (MELO, 2015, p. 27). A linguagem escrita é, pois, fonte de libertação ou sujeição ao ideário político, social, econômico e cultural, de onde surge a importância de conhecer seu percurso em território nacional, com vistas a compreender melhor a realidade

brasileira. Nas próximas seções tratamos, pois, de descrever o processo de alfabetização em território nacional, desde os anos finais do império, década de 1880, até o ano de 2012, no qual vários entes federados assinaram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é o objetivo deste trabalho. Adotou-se, como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica.

1. Alfabetização no Brasil de 1880 a 1980

O período de 1880 a 1980 foi subdividido de 1880 a 1920, que trata da última década do Império brasileiro e os primeiros anos da República, marcado pela disputa entre os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização e, 1920 a 1980, marcado pelo ecletismo pedagógico e, principalmente, pela dicotomia entre teoria e prática.

1.1 Período de 1880 a 1920

Neste período, aprender a ler era sinônimo de possibilidade de aquisição de novos e variados conhecimentos: escrever era muito mais um ato de boa caligrafia que um meio de se comunicar. Assim, alfabetizar era sinônimo de civilizar, disciplinar, iluminar uma sociedade teológica elevando-a a positiva (MORAIS; SILVA, 2012). Mortatti (2000) apresenta que, neste período, havia um embate teórico entre defensores dos antigos métodos com os do moderno método de se alfabetizar, apontando como um grande defensor deste último, Antonio da Silva Jardim (1860-1891), difusor do *Método João de Deus*, impresso na *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, de 1876. Eram tidos como antigos os métodos sintéticos: alfabético ou da soletração, silábico e fônico, e como novo o método analítico da palavração de *João de Deus*. Segundo o ideário desse período, este seria o método intuitivo e objetivo que auxiliaria na construção de um sistema de educação nacional com vistas a aculturar um povo bárbaro e ignorante que aqui se encontrava (MORTATTI, 2000).

Em um país com uma população de 80% de analfabetos, foi instaurada uma lei que proibia o voto dos analfabetos, a Lei Saraiva, de 1882. Assim, com um discurso de incentivo à busca pela escolarização, a elite dominante brasileira já investia na manutenção do poder político e em uma instrução que, reduzida às primeiras letras, inculcava no ideário popular sua

inferioridade ignorante em prol da superioridade dos letrados (ZACCUR, 2011). Na última década do século XIX, nos anos de 1890, Arnaldo de Oliveira Barreto inaugura um novo embate acadêmico entre os defensores do método moderno, da palavração ou *João de Deus*, contra os defensores dos métodos mais modernos, também analíticos; porém, de sentencição e de historietas (MORTATTI, 2000). Surgiu, também, a preocupação nacional com a formação docente e criou-se, de acordo com Mortatti (2000), na cidade de São Paulo, a Escola Modelo do Carmo, em julho de 1890, nos moldes norte-americanos da *Training School*. Ali, normalistas eram formadas e posteriormente assumiam salas como especialistas para o ensino das primeiras letras. A partir da década de 1890, os professores paulistas passaram a ser instruídos, através de institucionalizações e normatizações, a alfabetizar através do método analítico. Cartilhas, artigos e relatos de experiência reforçavam os documentos oficiais, e aos educadores cabia, apenas, seguir tais diretrizes a fim de disciplinar a linguagem espontânea do educando e adestrá-lo à aquisição de pensamentos e hábitos de leitura (MORTATTI, 2000). Os anos percorridos entre 1890 e 1920 foram permeados dentro do campo da alfabetização pelo embate teórico dos defensores dos métodos sintéticos e analíticos, como se pode observar através dos quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Métodos Sintéticos

Métodos Sintéticos	Processo de alfabetização
Alfabético/Soletração	Decoração de nomes de letras. Para ler uma palavra, frase ou texto, deve-se soletrar cada letra que a compõe para, posteriormente, significar o que foi lido.
Silábico	Decoração de silabário, formação de palavras a partir das sílabas já decoradas. Parte-se de sílabas canônicas (BA, DA, CA, FA) para não canônicas (BAR, CRE, FLA). Ensinam-se sílabas, posteriormente a junção destas na composição de palavras, as quais compõem pequenas frases que, posteriormente se transformarão em pseudo textos escritos para o ensino da leitura.
Fônico/Boquinhas	Decoração dos sons (fonemas) das letras do alfabeto. Posteriormente juntam-se os fonemas das letras isoladas, compondo-se sílabas, palavras, frases e textos.

Fonte: Adaptado de Melo (2015).

Quadro 2 - Métodos Analíticos

Métodos Analíticos	Processo de Alfabetização
Palavração	Parte-se de uma lista de palavras relacionadas a uma mesma letra do alfabeto. Tais palavras são construídas a partir de sílabas canônicas que devem ser decoradas; posteriormente estudam-se suas sílabas e letras. Segue-se a ordem alfabética.

Sentencição	Inicia com frases compostas por sílabas advindas de uma mesma letra do alfabeto. Após a decoração das frases, estudam-se palavras, frases e letras específicas. Normalmente segue-se a ordem alfabética e prima-se por iniciar por frases compostas de palavras construídas a partir de sílabas canônicas.
Historieta	Apresenta-se um texto composto por sentenças (frases) quase que isoladas, compostas por sílabas canônicas referentes a uma letra do alfabeto. Do texto estudam-se sentenças e palavras específicas, compostas por determinada letra que se pretende ensinar.

Fonte: Adaptado de Melo (2015)

O bom ensino estava pautado na memória, e o bom professor era aquele que seguia as diretrizes oficiais e aplicava adequadamente o método impresso nas cartilhas. Aos educandos cabia ter uma memória boa o bastante para decorar nomes ou sons de letras, sílabas, palavras, frases e textos, os quais, na maioria das vezes, vinculavam-se a preceitos higiênicos e patrióticos (MELO, 2015).

Cada cidadão na nova pátria que se constituía precisava dar o melhor de si em prol do desenvolvimento nacional. Assim, a capacidade física e prática foram substituídas paulatinamente pela intelectual, e os indivíduos foram aprendendo que os possuidores da teoria deveriam sobrepor-se aos fazedores da prática. Para alguns cabia pensar, planejar e administrar a sociedade brasileira, desfrutando de seus bens materiais e sociais; e a outros, a tarefa era aprender a seguir ordens, a bem fazer o que lhe havia sido mandado, sobrando a eles as migalhas de uma elite dominante que se constituía (MELO, 2015).

Oscar Thompson (1910-1975), primeiro a cunhar o termo *alfabetização* em 1918, apesar de curiosamente o termo analfabeto já fazer parte do vocabulário brasileiro desde 1909, passou a difundir um novo modelo educacional fundado em preceitos da Escola Nova, da pedagogia social e da psicopedagogia. Ao inverter os papéis entre educando e educador, pregou que o método devia adequar-se ao aluno e não o contrário (MORATTI, 2000).

Surge, então, o ecletismo pedagógico com a difusão concomitante de métodos sintético-analíticos. As normatizações preocupam-se, a partir da década de 1920, com a aplicação e aferição de testes que mediam o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita. Acadêmicos e especialistas educacionais difundiam manuais de aplicação destes testes, bem como exercícios a serem aplicados pelos professores aos estudantes que necessitavam desenvolver tal maturidade (MORTATTI, 2000).

1.2. Período 1920 a 1980

De acordo com Mortatti (2000), Lourenço Filho (1897-1970), autor do livro *Testes ACB (1934)*, assim como Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971) destacaram-se no cenário educacional com a difusão do *Movimento da Escola Nova*. Cecília Meireles (1901-1964) cria, no Pavilhão Mourisco no Rio de Janeiro, em 1934, a primeira biblioteca infantil do Brasil e, ainda que não acreditasse no poder redentor da educação, vislumbrava-a como um meio para a conscientização popular (ZACCUR, 2011).

Mortatti (2000) denominou este período como a *bússola da educação*, visto que, a partir de estudos realizados por Lourenço Filho, organizou-se um manual de aplicação dos *Testes ABC*, acreditando-se que eram capazes de medir e aferir o nível de maturidade necessário ao processo de alfabetização, e oferecendo, também, modelos de atividades a serem aplicadas aos educandos que necessitavam desenvolver tal prontidão. O objetivo era homogeneizar as salas. Assim, os alunos que possuíam os pré-requisitos aferidos pelos *Testes ABC* eram direcionados às salas de alfabetização, e aqueles que ainda não se encontravam preparados, eram organizados em salas de pré-alfabetização.

A obra *Testes ABC*, de Lourenço Filho, compostos de oito provas, permeou o cenário educacional brasileiro entre as décadas de 1920 e 1970, e foi considerada a primeira pesquisa científica brasileira a conceber o processo de alfabetização como aquisição simultânea da leitura e da escrita. Contudo, infelizmente, como a teoria andava distante da prática, a difusão de tais testes ocorria de maneira diversa entre autoridades e pesquisadores educacionais e professores. Desta maneira, observa-se que a fundamentação teórica dos *Testes ABC* era estudada e compreendida por autoridades e pesquisadores da educação, enquanto aos professores chegavam apenas os manuais de aplicação dos mesmos. Aos professores cabia a aplicação e classificação dos educandos, segundo manuais pré-moldados por terceiros (MORTATTI, 2000).

A formação do professor, desde o período imperial, era relegado à boa vontade provinciana: Escolas para formação de Normalistas foram abertas e fechadas voluntariamente até meados da segunda metade do século XX. O primeiro curso de Pedagogia surgiu, segundo Tanuri (2000), apenas em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através do Decreto 1.190 de 04 de abril de 1939, formando bacharéis que viriam a ser os administradores e pensadores educacionais; e os licenciados, a quem caberia a docência, o executar das ordens, as teorias e práticas criados por outros. Por ser apenas uma Faculdade,

ela não conseguia formar a demanda necessária, ou seja, a maioria dos professores alfabetizadores eram leigos.

O período tecnicista vivenciado durante a Ditadura Militar de 1964 contribuiu para a ampliação do abismo entre teoria e prática. Ainda que se começasse a ouvir rumores da pedagogia libertadora de Paulo Freire, os métodos de alfabetização, principalmente o ecletismo pedagógico, prevaleciam. Os *Testes ABC* classificavam os educandos em aptos ou inaptos ao processo de alfabetização, e os educadores organizavam-nos em salas segundo suas aptidões. Os técnicos educacionais preparavam os manuais e os professores os aplicavam em sala, sem realizarem uma efetiva práxis. Nesse período, também se observou a confluência do ideário popular com o dominante, visto que o povo almejava escolas para os filhos, e a elite dominante necessitava de mão de obra para alavancar a urbanização e industrialização nacional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Como bem observa Frago (1993), foi um período propício para disseminar o ideário da relação linear entre a apropriação da língua escrita e o desenvolvimento social e econômico que se almejava, como se o simples fato de se aprender a codificar e decodificar um código elitizado transformasse os indivíduos marginalizados em cidadãos conscientes de sua importância na manutenção e/ou transformação sócio-política e econômica.

Observa-se que, durante todo o período ditatorial, o ecletismo pedagógico, através do uso de métodos sintético-analíticos, bem como da aplicação dos *Testes ABC*, e o abismo entre teoria e prática, entre as pesquisas e o fazer docente permaneceram em destaque no cenário educacional do processo de alfabetização. Entretanto, os ideais de Paulo Freire (1921-1997) já eram disseminados.

Freire (2011) propunha um processo de alfabetização através do qual prevalecesse o significado da palavra. Parafraseando o autor, onde se aprendesse primeiro a leitura do mundo e, através dela, a leitura da palavra. Assim, este grande educador brasileiro organizou e difundiu cursos de alfabetização de adultos através de círculos de cultura que, inicialmente, foram apoiados pelo governo federal. Contudo, com a ditadura e consequente exílio de Freire, foi alavancado pelo Movimento Eclesiástico de Base ligado à Igreja Católica.

Através da Pedagogia freireana, o professor passava a assumir o papel de mediador do círculo: educandos e educadores debruçavam-se juntos na compreensão, na leitura da realidade dos educandos, em uma tentativa de elevar a consciência destes últimos,

de ingênua à crítica, em um movimento de ler, interpretar e agir sobre a própria realidade (FREIRE, 2011).

O final da década de 1970 foi permeado por movimentos sociais que lutavam em prol da reabertura política, e os anos de 1980 iniciaram com a tão almejada redemocratização do país, com a queda da ditadura. Neste contexto, inicia-se um novo período para o processo de alfabetização, o qual se assume dicotômico e exige do educador, como afirma Nosella (2005), além de competência técnica, também compromisso político e ideológico.

2. Alfabetização no Brasil: influências construtivistas (1980-2000)

Os anos de 1980 nasceram em um cenário político tumultuado, através do qual os movimentos populares conquistaram a redemocratização política do Brasil no ano de 1985. Este clima conturbado era reforçado pelo índice de analfabetismo dos cidadãos, que chegava a 25,41%, bem como pelo fracasso escolar, que afligia 19,9% da população que frequentava os anos iniciais do Ensino Fundamental (MORTATTI, 2000). A teoria dialética-marxista começava a se destacar nas pesquisas das ciências humanas em território nacional, como é o caso da educação e, respectivamente, na área da alfabetização. Apesar da permanência das cartilhas nas salas de aula, o discurso acadêmico fundado na teoria construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, *A psicogênese da língua escrita* (1986), passava a fazer parte dos discursos oficiais e permear as normatizações que chegavam até os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (MELO, 2015). A confluência dos discursos oficiais e acadêmicos concretizou-se através da implantação do Ciclo Básico, em 1984, no estado de São Paulo. A partir de então, variadas mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas foram propostas por meio de tematizações, normatizações e concretizações: os manuais de ensino destinados a (con)formar os professores foram substituídos por diferentes documentos oficiais, destinados à formação inicial e continuada (MELO, 2015).

A esperança da reimplantação democrática culminou na reforma do Estado e na instauração de uma democracia neoliberal, que garantiu a construção de uma sociedade 20 por 80, através da qual 20% da população desfruta do trabalho dos demais 80%, que vivem à margem do bem-estar social (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A formação dos professores alfabetizadores permaneceu incipiente, visto que,

segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), ela poderia ocorrer via ensino superior, através da licenciatura em Pedagogia; no Ensino Médio, com o curso Normal; e ou através de Institutos de Ensino Superior, que ofereciam, ao mesmo tempo, o Normal Superior e a Complementação Pedagógica para diplomados em outras licenciaturas que quisessem se aventurar na Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011).

Após os anos de 1990, além da formação inicial, professores, principalmente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, passaram a ser assediados com cursos de capacitação. Afinal, se a educação ia mal, o principal responsável, o Estado, com sua vertente neoliberal, empenhava-se por responsabilizar o professor que, na visão estatal, era mal formado e incapacitado tecnicamente e, por isso, não conseguia alfabetizar as crianças que tinham acesso aos bancos escolares. Isto por que, de acordo com dados do IBGE, apenas 83,8% dos educandos concluíam os anos iniciais do Ensino Fundamental no tempo previsto; os demais 16,2% reprovavam ou evadiam antes de chegarem à antiga 4ª série (atual 5º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos).

Tanto o Ciclo Básico (1984) quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram fundamentados na teoria construtivista de Piaget (1896-1980). No campo da alfabetização, esta teoria foi difundida por Emília Ferreiro (1937) e Ana Teberosky (1944) através de seu célebre livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1986). A teoria construtivista pressupõe a construção da escrita pelo próprio indivíduo em processo de alfabetização, através de suas relações com seu objeto de conhecimento, no caso, a escrita. Então, ao professor cabe o papel de mediador entre a criança e a língua escrita (MELO, 2015).

A teoria construtivista de Ferreiro e Teberosky (1986) nasceu de pesquisas realizadas, inicialmente, por Emília Ferreiro em seu curso de doutoramento, nos anos de 1974 a 1976. As pesquisadoras buscavam contribuir para melhoria dos índices de alfabetização de países em desenvolvimento, visto que, quanto maior a miséria do país e, conseqüentemente do indivíduo, maiores eram suas dificuldades para se apropriar da língua escrita.

Ferreiro e Teberosky (1996) afirmam serem três os fatores envolvidos no processo de construção da língua escrita: 1) conceitos infantis desenvolvidos espontaneamente antes do ingresso no sistema escolar; 2) Intervenções pedagógicas escolares; e 3) Experiências particulares com o mundo escrito, leitores e escritores experientes.

A leitura e a escrita, conhecimentos conceituais, segundo Ferreiro e Teberosky (1986), só podem ser reconstruídas por um indivíduo cognoscente em constante interação com seu objeto de conhecimento. Pautar o processo de alfabetização na simples codificação e decodificação do sistema de escrita alfabético não é apenas ineficaz, também é absurdo, pois a língua escrita não se constitui em simples e linear fonetização da oralidade.

Para Ferreiro e Teberosky (1986), um sujeito cognoscente não é aquele que copia comportamentos e ações que lhes são alheias e assim lhes permanece, mas o indivíduo que, ao experimentar construir para si um conhecimento socialmente já criado, erra porque “[...] compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 22, grifo das autoras).

Ao professor cabe, então, não aplicar este ou aquele método de alfabetização, sintético, analítico ou eclético, mas conhecer as hipóteses criadas por seus alfabetizados a respeito da língua escrita e, a partir de disso, desafiá-los a ir além, a colocar em jogo todos os seus conhecimentos. O objetivo é avançar e construir novos desafios e que precisam, ao mesmo tempo, instigar novas buscas, bem como ser passíveis de resolução pelo próprio educando, o que Lerner (2002) denomina de “desafios possíveis”.

Durante seus experimentos, Ferreiro e Teberosky (1986) concluíram que as crianças, de maneira em geral, independente de sua classe econômica, mesmo antes de ingressarem no sistema escolar, vão observando o mundo da escrita ao seu redor e as relações que os indivíduos mantêm com ele e, a partir disto, passam a construir hipóteses a respeito de seu funcionamento.

Ferreiro (2001) pressupõe que a criança deva lidar com aspectos gráficos e construtivos durante o processo de apropriação da língua escrita. Referente aos aspectos gráficos, ela cita a qualidade do traço, sua distribuição espacial, bem como a orientação da escrita. Em se tratando de aspectos construtivos, a criança precisa distinguir a escrita icônica da não icônica, a variação dos eixos quantitativos e qualitativos para, finalmente, passar a buscar uma relação de fonetização da escrita. As hipóteses de escrita formuladas por Ferreiro e Teberosky (1986) são: pré-silábica; silábica; silábica alfabética; e alfabética, e foram amplamente difundidas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), principalmente através dos cursos de formação continuada. Um exemplo foi o PROFA (Programa de Formação de

Professores Alfabetizadores), divulgado entre os anos de 2001 e 2005. Posteriormente, o governo do estado de São Paulo apropriou-se deste material e o reimprimiu com o nome Letra e Vida, que foi difundido a partir dos anos de 2006.

Melo (2015) esclarece cada uma das hipóteses formuladas pela criança ao buscar a fonetização da escrita. Inicialmente em uma fase silábica sem valor sonoro, a criança utiliza uma letra para cada sílaba; entretanto, não há correspondência do grafema com o fonema. Posteriormente, a criança passa a relacionar a vogal ou a consoante da sílaba e, assim, utiliza uma letra para cada sílaba da palavra que pretende grafar, sendo esta uma das letras correspondente à sílaba. Em uma fase intermediária, chamada de silábica alfabética, ora a criança faz uso de apenas uma letra para cada sílaba, ora utiliza-se de todas as letras que a compõem. Finalmente, a criança atinge a hipótese alfabética que, apesar de não apresentar uma escrita ortograficamente correta, é de total entendimento para aqueles que buscam seu significado.

Assim, para a teoria construtivista de Ferreiro e Teberosky (1986), a apropriação da língua escrita ocorre em um processo ascendente, através do qual a criança se aproxima paulatinamente da escrita convencional por meio da construção de hipóteses, que se aproximam cada vez mais da escrita alfabética convencional.

Ferreiro e Teberosky (1986) contribuíram para a desmetodização do processo de alfabetização: afinal, transferiram o discurso acadêmico do *como se ensina* para o *como se aprende*. A escrita, por ser um objeto de uso social, experimentado pela criança fora da escola, precisa chegar a ela da mesma forma como é utilizada socialmente, ou seja, a língua escrita precisa ser ensinada e aprendida por meio de seu significado social.

Não foi somente a teoria construtivista que angariou a simpatia do MEC nos anos 2000: a perspectiva do Letramento passou a tecer críticas ao construtivismo, acusando-o de ser o responsável pelos índices de analfabetismo, pois retirou das mãos do professor o poder de fazer uso de métodos para alfabetizar, deixando o processo frágil e à mercê dos improvisos. Esta crítica é rebatida por Gontijo (2002): em suas pesquisas, pode observar que, apesar do construtivismo entrar em cena nas diretrizes oficiais, não se tornou uma prática alfabetizadora hegemônica. Isto significa que, durante os anos 2000, ainda se podia, inclusive atualmente, observar o uso de cartilhas e/ou textos acartilhados sendo utilizados em salas de aula.

A próxima seção trata, pois, de apresentar esta nova perspectiva, do Letramento, a qual passou a conquistar espaço privilegiado na academia e nas salas de alfabetização. Isto ocorre principalmente através dos estudos de Magda Soares, que foram amplamente difundidos com o curso Pró Letramento, Programa de Formação Continuada do governo federal difundido a partir de 2008. Os livros e demais dispositivos de normatização do Pró Letramento ainda se encontram disponíveis na página do MEC. Posteriormente, em 2012, foi a perspectiva adotada para compor a fundamentação teórica do material utilizado no curso de formação continuada pertencente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

3. Alfabetização no Brasil: Letramento, novo termo, velhas práticas

No Brasil Imperial, a palavra letramento era sinônima de soletração. Após 1986, com Mary Kato; 1988, com Leda Verdiani Tfouni; 1995, com Ângela Kleiman; sem falar nos estudos e pesquisas realizados e difundidos por Magda Soares a partir do final dos anos de 1980 e início de 1990, a palavra recebeu uma nova conceituação, qual seja, relaciona-se com o indivíduo que, para além de aprender a ler e escrever, utiliza-se socialmente destes conhecimentos (MELO, 2015).

Letramento é sinônimo de alfabetismo e, segundo Soares (2012), diferencia-se do termo alfabetização pelo fato deste restringir-se ao aprendizado da leitura e da escrita; e aquele, referir-se ao uso social que se dá para o conhecimento do ler e escrever. Assim, letrar e alfabetizar, para teóricos desta corrente, configuram-se enquanto dois processos indissociáveis; porém, distintos.

O processo de alfabetização refere-se à aquisição individual do sistema de escrita, ao “[...] domínio da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” (SOARES, 2004, p. 16). Letrar não corresponde a apenas saber ler e escrever, mas a fazer uso social da leitura e da escrita, a praticar estes conhecimentos, e responder adequadamente às demandas sociais que requerem estes conhecimentos. Soares (2012) distingue a dimensão individual, decodificação e compreensão da língua escrita e codificação e comunicação por escrito, da

dimensão social deste processo, o qual abarca duas interpretações: uma, progressista, liberal fraca; e outra, revolucionária.

Para melhor compreensão do leitor, Soares (2012) explica que, em uma interpretação liberal, ser *letrado* é assumir um papel pré-determinado socialmente e responder as demandas cognitivas, econômicas, sociais e profissionais que a ele compete. Enquanto em uma visão revolucionária, letrar implicaria em um papel dicotômico dentro de uma sociedade de classes, tendo potencial tanto para libertar, quanto para aprisionar a consciência.

A teoria do Letramento tornou-se hegemônica no discurso oficial a partir da segunda metade da década de 2000. Gontijo (2002) afirma que livros didáticos aprovados pelo MEC para serem distribuídos à rede pública de ensino de todo o território nacional precisam fazer uso do termo Letramento, assim como o governo federal assinou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no ano de 2012. A partir dele passou a difundir um novo curso de formação continuada para professores que ministram aulas no Ciclo de Alfabetização, 1º ano 3º anos do Ensino Fundamental de Nove Anos.

A formação dos professores ficou a cargo da iniciativa privada, especialmente através da Educação a Distância (EaD), bem como a continuidade de seus estudos restringem-se, ou também à iniciativa privada com cursos de pós graduação *lato-sensu*, ou com aqueles, como o PNAIC, oferecidos pelo poder público com o aval de universidades públicas, as quais deveriam primar pela formação de qualidade destes profissionais através de cursos de graduação, mestrado e doutorado (MELO, 2015).

Infelizmente, de acordo com Melo (2015), o Pacto assumiu a vertente progressista da teoria do Letramento, já que este curso preocupa-se demasiadamente com a formação técnica do professor alfabetizador, de modo a (con)formá-lo com a imprescindibilidade da fonetização para o processo de alfabetização. Assim, dispense grande parte do conteúdo impresso nos cadernos de formação docente, bem como 100% dos jogos de alfabetização para o ensino-aprendizagem da relação grafema-fonema. Assim, de que adianta valer-se de textos de circulação social para alfabetizar e letrar se estes são dissecados em frases, palavras, sílabas, letras e fonemas a serem estudados sem a menor relação com o contexto social, político, econômico e ideológico? Devido a esta despolitização do processo de alfabetização em prol de uma nova terminologia, *letramento*, que pesquisadores como Geraldi (2011),

Zaccur (2011), Gontijo e Schwartz (2011), Melo (2015), dentre outros, tecem severas críticas à perspectiva do Letramento adotada e difundida em território nacional.

Para Geraldi (2011), a necessidade do termo Letramento é um artifício da classe dominante para desqualificar o processo de alfabetização impingido por Paulo Freire desde os anos de 1960, afirmando que, para a perspectiva Interacionista Linguística da qual iremos tratar na próxima seção, alfabetizar é para além de relacionar grafemas a fonemas; é impregnar o processo de alfabetização de sentido e significado a partir da leitura crítica de textos e contextos sociais, que carecem dos conhecimentos a respeito da leitura e da escrita.

4. Perspectiva histórico-cultural: por uma alfabetização revolucionária

A teoria histórico-cultural formulada por Vygotsky (1896-1934) e colaboradores, dentre eles Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977), iniciou-se nas décadas de 1920/30 no Instituto de Psicologia de Moscou, na Rússia pós-revolução. Este instituto foi fundado com o objetivo de contribuir para com a erradicação do analfabetismo e pretendia, através de suas pesquisas, maximizar o processo de alfabetização popular que se iniciava (REGO, 2014).

De vertente marxista, a teoria histórico-cultural é difundida, no Brasil, por ilustres e renomados pesquisadores, dentre eles destacam-se, no campo do processo de alfabetização: Ana Luiza Bustamante Smolka, Claudia Maria Mendes Gontijo. De cunho histórico-cultural, João Wanderley Geraldi (1946) difunde a perspectiva interacionista linguística, a qual se diferencia da vertente vygotskyana por esta ter, na palavra, a organização das funções psíquicas superiores; e aquela, considerar o discurso em sua integralidade como componente essencial para o desenvolvimento psíquico (MELO, 2015). A teoria histórico-cultural prima por um processo alfabetizador que integre o questionamento, tanto do *como se ensina* quanto do *como se aprende*, o *que se aprende* e *para que se aprende*; Assim, Smolka (2001) a caracteriza como uma perspectiva ampla, a qual abrange desde os aspectos linguísticos e psicológicos até os interacionais, fator este que auxilia a criança a construir a escrita para si através das interações e interlocuções que mantém com o outro.

Para Vygotsky (2007), o indivíduo, desde a mais tenra idade, apropria-se dos conhecimentos construídos histórica e socialmente através da linguagem, e esta ocorre nas interações sociais. Assim, para este teórico, o homem caracteriza-se enquanto um ser cultural,

o qual se humaniza através das relações que mantém com outros seres humanos. Por isso, todas as funções psíquicas superiores, tais como pensamento lógico, memória ativa, atenção seletiva, afinal, os atos voluntários em geral, são dependentes de interações sociais.

Vygotsky (2007) propõe uma visão prospectiva do processo de aprendizagem, afirmando que se devem considerar, sempre, dois tipos de desenvolvimento: o real, tudo aquilo que um indivíduo já é capaz de realizar autonomamente; e o desenvolvimento proximal, isto é, aquilo que um indivíduo consegue realizar apenas com a ajuda de outro mais experiente em determinada área de conhecimento que esteja almejando apropriar-se. Desta forma, para Vygotsky (2007), o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, este entendido como fator biológico. Assim, a aprendizagem, fator social, deve sempre antecipar-se e alavancar o desenvolvimento. Com isto, Vygotsky (2007) pressupõe um processo de ensino-aprendizagem escolar permeado por interações sociais, através das quais o professor desafia seus alunos constantemente a, juntos, superarem os obstáculos e apropriarem-se de novos conhecimentos.

Luria (2014), entre os anos de 1931/32, debruçou-se sobre a apropriação da escrita por crianças pré-escolares. Buscava compreender como, mesmo antes de passar por um processo de ensino-aprendizagem sistemático, as crianças iam paulatinamente se apropriando da escrita, e concluiu que este processo é muito semelhante àquele utilizado pela humanidade ao longo de sua história, em busca pela criação da própria literacia.

A escrita necessita da mediação de um signo, as letras do alfabeto, as quais, isoladas de um sentido ou significado, nada retratam. Esta forma de comunicação foi inventada pela humanidade ao longo de sua história com o propósito mnemônico, ou seja, no auxílio à memória, e é justamente isto que a criança precisa descobrir, ao reconstituir o passo da humanidade na construção desse instrumental psicológico que o ajuda a se comunicar (LURIA, 2014).

De acordo com Luria (2014), são duas as fases da pré-história da escrita pelas quais passa uma criança, a pré-instrumental e a pictográfica. A fase pré-instrumental é caracterizada pela ausência de relação entre o registro e a mensagem que se pretende evocar. Nesta etapa, não existe nenhuma relação funcional entre o registro infantil e o ato de escrever; este se configura apenas como um brinquedo para a criança.

Em uma subetapa da fase pré-instrumental, a criança passa a utilizar-se de artifícios espaciais ou gráficos, tais como cores, quantidades e/ou formas ao registrar algo e, ainda que este registro não mantenha relações gráfico-fonéticas, nem pictóricas com o que se pretendia retratar, ela consegue lembrar-se daquilo que grafou. Em outras palavras, seu registro, ainda que rudimentar e distante da escrita convencional, já possui uma função mnemônica. Em uma segunda etapa, denominada por Luria (2014) de pictográfica, a criança passa a escrever fazendo uso de imagens e não de letras, e estas, por assemelharem-se ao objeto real que se pretendia grafar, mantêm-se com uma função mnemônica. A escrita pictográfica, assim como a pré-instrumental, se pode valer de grafismos relacionados a espaço, cor e forma como auxiliar para rememoração da escrita. De uma maneira ou de outra, a criança, através de elaboração própria, descobriu a função da escrita, qual seja, símbolo auxiliar da memória.

A partir do momento que é inserida no sistema escolar, a criança passa a ser bombardeada com o mundo da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, a ser cobrada, pelo sistema escolar, a fazer uso de letras para escrever. Por isso, ela coloca em xeque seus conhecimentos construídos espontaneamente, e regride ao uso da escrita sem uma função mnemônica. Por isso mesmo, para teóricos da perspectiva histórico-cultural, a apropriação da escrita não ocorre, de maneira alguma, em uma direção sempre ascendente, visto que sua apropriação depende de “[...] uma *melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra*” (LURIA, 2014, p. 180, grifos do autor).

Gontijo (2007) deu continuidade às pesquisas de Luria e buscou compreender como ocorre o percurso da apropriação da escrita pela criança a partir do momento em que ela é inserida no sistema escolar, ou seja, no período posterior ao da pré-história da escrita. Gontijo (2007) concluiu, assim como Luria (2014), que este percurso não é, de forma alguma, ascendentemente linear.

Assim como Luria (2014), Gontijo (2007) deparou-se com dois grupos de crianças que, apesar de se utilizarem de letras para realizar registros gráficos, um primeiro agrupamento não compreendia a escrita com sua função mnemônica, enquanto outro assim o entendia.

Tratando-se do grupo de crianças que não apresentavam uma escrita com função mnemônica, Gontijo (2007) distinguiu três sub agrupamentos: 1) utilizava letras indiferenciadas; 2) servia-se de letras diferenciadas; 3) empregava letras diferenciadas selecionadas quantitativamente pela relação grafema/fonema, isto é, uso de uma letra para cada sílaba; porém, todas estas formas de registros não serviam de simbolismo auxiliar da memória.

Dentre as crianças que já compreenderam que a escrita deve estar a serviço da memória e que, por isto mesmo, debruçavam-se sobre seus registros a fim de decifrárem, através deles, o que pretendiam registrar, Gontijo (2007) deparou-se com dois tipos variados de escritas: 1) empregavam registros não diferenciados associados a numerais, repetições ou escritas de memória; 2) usavam registros diferenciados através dos quais já se podia observar ou não uma relação entre grafema e fonema e, embora não fosse uma escrita alfabética e/ou ortográfica, serviam de simbolismo auxiliar à memória.

A perspectiva histórico-cultural apresenta-se como uma teoria revolucionária para o processo de alfabetização, visto que compreende o ser humano na sua integralidade, aproximando-se, assim, da perspectiva freireana de uma educação libertadora. Não nega a necessidade do ensino-aprendizagem das relações grafema/fonema; entretanto, impescinde que estas sejam tratadas a partir das categorias de mediação, apropriação, objetivação, sentido e significado. Em outras palavras, de maneira que o educando aprenda a ler, parafraseando Freire (2011), através da leitura do mundo e, portanto, tome consciência de si no mundo e com o mundo, a fim de transformá-lo.

Desde a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, instalou-se, no Brasil, o ideário neoliberal. Assim, ganharam difusão e poder ideológicos os conceitos de globalização, Estado mínimo, reestruturação produtiva, sociedade do conhecimento, dentre tantos outros, justificando a reforma do Estado e transformando a própria sociedade em controladora escolar. O cidadão passa a ser o cliente do ensino público: sua função é, a partir de então, controlar o fazer pedagógico mediante a observação das notas das avaliações externas que são divulgadas em sites federais e estaduais (MELO, 2015).

Conclusão

Apesar de revolucionária, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, ou mesmo a Libertadora de Paulo Freire, mantém-se distantes das políticas públicas de formação continuada, mesmo após a assunção de um governo dito de esquerda à presidência do Brasil, como foi o caso de Lula, que se manteve na presidência entre 2003 e 2010; e Dilma, que o sucedeu entre os anos de 2011 e 2016. O que se observou foram muito mais permanências do que rupturas em relação ao modelo neoliberal de governo (MELO, 2015). Talvez, justamente por ser revolucionária, por imprescindível da necessidade de se alfabetizar a partir da palavra, do mundo, da realidade social, política, econômica e ideológica, é que os nossos governantes não tiveram a coragem de coincidir suas normatizações com as discussões acadêmicas. Talvez, ainda que com limitações, a perspectiva histórico-cultural tenha uma potencialidade maior de colocar em xeque os privilégios de poucos em detrimento de muitos e, por isto mesmo, mantenha-se distante dos cursos de formação continuada, dos livros didáticos e das diretrizes oficiais.

Referências

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRAGO, A.V. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, abril. 2003, vol.24, no. 82, p. 93-130.

GERALDI, J. W. Alfabetização e Letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011. p. 13-32.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. (Des)caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, E. **Alfabetização e Letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011. p. 33-49.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

LIMA, A.B. de; PRADO, J.C. do; SHIMAMOTO, S. V. de M. Gestão Democrática, Gestão Gerencial e Gestão Compartilhada: novos nomes velhos rumos. **Anais. SIMPÓSIO BRASILEIRO; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 25.;2., 2011, São Paulo, 2011.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEVE, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014. p. 143-189.

MELO, E.P.C.B.N. **PNAIC**: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MORAIS, M. A. C. de; SILVA, F. de L. A leitura e a escrita no Rio Grande do Norte: primeiras décadas do século XX. In: MORTATTI, M. do R. L. **Alfabetização no Brasil**: uma História de sua História. Marília: editora UNESP, 2012. p. 265-281.

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

NOSELLA, Paolo. Compromisso Político e Competência Técnica: 20 anos depois. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223 – 238, Jan./Abr. 2005.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez, 2001.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Já./fev./mar./abr., 2004, no.25.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, mai./jun./jul./ago. 2000, no. 14, p. 61-88.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZACCUR, E. Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. In: ZACCUR, E. **Alfabetização e Letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011. p. 91-115.

RECEBIDO EM 30 DE SETEMBRO DE 2017.

APROVADO EM 1º DE DEZEMBRO DE 2017.