

A escrita infantil



Conselho Editorial de Educação:

José Cerchi Fusari
Marcos Antonio Lorieri
Marcos Cezar de Freitas
Marli André
Pedro Goergen
Terezinha Azerêdo Rios
Valdemar Sguissardi
Vitor Henrique Paro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro , SP, Brasil)**

Gontijo, Claudia Maria

A escrita infantil / Claudia Maria Gontijo. -- São Paulo : Cortez,
2008.

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-1430-0

1. Alfabetização 2. Escrita 3. Leitura 4. Prática de ensino 5. Profes-
sores - Formação profissional 6. Psicologia educacional I. Título.

08-06561

CDD-370.153

Índices para catálogo sistemático:

1. Escrita infantil : Processo de alfabetização :
Psicologia educacional : Educação 370.153

Cláudia Maria Mendes Gontijo

A escrita infantil

1ª edição
1ª reimpressão

 **CORTEZ**
EDITORA

A ESCRITA INFANTIL

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Capa: aeroestúdio

Preparação de originais: Carnem T. da Costa

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Tradução: Dinah de Azevedo

Composição: Dany Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa da autora e do editor.

© 2008 by Autores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

R. Monte Alegre, 1074 — Perdizes

05014-001 — São Paulo - SP

Tel.: (11) 3864 0111 Fax: (11) 3864 4290

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil — junho de 2017

Sumário

| | |
|--|-----|
| PREFÁCIO..... | 7 |
| INTRODUÇÃO | 11 |
| QUESTÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO..... | 15 |
| Processo de letramento | 27 |
| Conceito de alfabetização..... | 33 |
| O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL..... | 37 |
| O estudo experimental de Lúria sobre o desenvolvimento da escrita..... | 45 |
| Aspectos metodológicos..... | 57 |
| OS MODOS DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELAS CRIANÇAS | 63 |
| Escrita indiferenciada | 63 |
| O emprego de formas icônicas na escrita..... | 79 |
| No trabalho de escrita dos textos... lembrar os nomes e as formas das letras... | 107 |
| A capacidade de reflexão sobre as unidades da linguagem oral ... | 135 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 197 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 203 |

Prefácio

No mundo moderno as inovações tecnológicas como indústria gráfica, imprensa e a internet surgiram com muita velocidade e se incorporaram com muita rapidez ao cotidiano da sociedade. Isso fez com que o acesso à informação atingisse proporções incalculáveis. Com isso, a escola deixa de ser a principal e única via de provimento de informação e passa a ter responsabilidade no preparo dos indivíduos ao acesso às informações disponíveis e a organização para a sua compreensão. A alfabetização, nesse caso, adquire um papel relevante, pois, como as sociedades, nesse contexto, estão cada vez mais centradas na escrita, ela continua sendo pré-condição para a democratização do acesso à informação disponível no mundo.

Desse modo, a alfabetização, mais do que nunca, se coloca como condição necessária para o desenvolvimento das plenas potencialidades humanas, para o exercício da cidadania, para o prosseguimento dos estudos nos demais níveis de ensino. Como anunciado no legado deixado por Paulo Freire, a alfabetização possibilita a inserção do indivíduo na realidade, no contexto social e político, e promove o despertar para a cidadania e a transformação social. A alfabetização é, no sentido freiriano, condição para que a leitura da palavra se torne propiciadora da leitura do mundo.

No entanto, desde a década de 1990, as avaliações realizadas, no Brasil, por diversos órgãos ligados direta ou indiretamente a política educacional, vêm demonstrando que crianças, jovens e adultos têm saído da primeira etapa do ensino fundamental com defasagens em leitura e escrita. Dificul-

dades como ler e compreender tanto textos simples como complexos e de produzi-los de forma adequada demonstram que o ensino da leitura e da escrita na escola brasileira está com sérios problemas. Por isso, acreditamos que o ensino da leitura e da escrita deve ser efetivamente repensado a fim de possibilitar que todos tenham o direito de entrar na escola e aprender a ler e a produzir textos para terem garantida a oportunidade de ampliarem suas capacidades não só de ler e escrever, mas de se constituírem em leitores de mundo, como tanto defendia Paulo Freire.

É nessa perspectiva que acreditamos que a aprendizagem da leitura e da escrita deve servir não para responder aos interesses de uma sociedade tecnológica cada vez mais complexa, mas, sobretudo, para formar o indivíduo como sujeito que se vê integrante, co-responsável, da lógica de constituição dessa sociedade. Nesse sentido, a alfabetização deve contribuir para formar o indivíduo que seja capaz de analisar, de avaliar criticamente, práticas que favorecem para dar poder, para marginalizar o “outro” ou para promover mudanças democráticas e emancipadoras. Portanto, acreditamos que a alfabetização se coloca como uma prática social que deve possibilitar aos indivíduos a compreensão crítica da realidade e como tal deve fazer parte de todo projeto de sociedade que tenha como propósito a democracia e a justiça social.

O eixo central deste livro de autoria de Cláudia Maria Mendes Gontijo se coaduna com essa forma de conceber a alfabetização. O livro é fruto de um trabalho de pesquisa que foi realizado, durante três anos, com crianças em um Centro de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES). O estudo enfoca o processo de desenvolvimento da linguagem escrita pelas crianças e oferece ao leitor a oportunidade de compreender o papel da alfabetização para a formação da consciência crítica do indivíduo.

A autora apresenta com detalhe dados empíricos que mostram como as crianças foram elaborando o conhecimento sobre a linguagem escrita na escola. Essa elaboração pelas crianças é tratada por Cláudia com profundo rigor teórico e metodológico, o que permite ao leitor acesso aos processos que se constituíram nas crianças ao serem incentivadas a produzir textos escritos. Nessa direção, a pesquisadora oportuniza ao leitor conhecer “o movimento e a dinâmica da apropriação da linguagem escrita pelas

crianças”, levando em conta os modos como as crianças agiam e reagiam com os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Trata-se, dessa forma, de um estudo que, ao partir do princípio de que a linguagem, como produto da interação entre os indivíduos, é constitutiva da consciência humana, reconhece a criança como sujeito real, concreto, indissociado do contexto social no qual se insere.

Ancorando-se na abordagem Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vygotski e Luria, para a compreensão do desenvolvimento da escrita, este livro instiga o leitor a refletir criticamente sobre determinadas teorizações e conceituações que têm fundamentado estudos, pesquisas e políticas de alfabetização que, por desconsiderarem o indivíduo como ser social, histórico, ideológico, não permitem que se promova rupturas com práticas educativas que privam, alienam e massificam os seres humanos.

Assim, com certeza, este livro incentiva a leitura do que poderia significar avanços na construção de práticas de ensino da leitura e da escrita que promovam a formação do sujeito crítico, criativo, consciente do seu papel como agente transformador da realidade social. Por isso, o trabalho de Cláudia adquire uma fundamental importância para professores alfabetizadores, formadores de professores, alunos de diferentes áreas de conhecimento, pesquisadores e responsáveis pela condução de políticas alfabetizadoras.

Vitória, agosto de 2008

Cleonara Maria Schwartz

Profa. Dra. do Centro de Educação da
Universidade Federal do Espírito Santo — UFES

Introdução

Este livro é resultado de uma pesquisa realizada com crianças cujo objetivo é investigar os processos de apropriação da linguagem escrita. Em meados da década de 1990, fiz menção ao desafio de realizar pesquisas na área de alfabetização: “Pesquisar a alfabetização no atual contexto brasileiro é um desafio. Desafio maior é romper com as concepções de alfabetização que se tornaram hegemônicas e, portanto, já fecundaram tanto a prática como o discurso educacional brasileiro” (Gontijo, 1996, p. 10).

A concepção de alfabetização que fecundou o discurso educacional brasileiro nas décadas de 1980 e 1990 foi a construtivista. Hoje, menciono apenas o discurso, porque a prática de alfabetização, muitas vezes, continua sendo orientada por um modelo tradicional de alfabetização, fundado nos métodos suficientemente criticados, inclusive pela “nova” concepção de alfabetização.

Obviamente, durante essas décadas, algumas mudanças se efetivaram na prática. Basta observar os livros adotados para ensinar as crianças a ler e a escrever: textos sem sentido foram substituídos por parlendas, trava-línguas, músicas, receitas e outros tipos. Alguns temas considerados relevantes passaram a orientar as unidades didáticas, acreditando-se que, desse modo, é possível tornar a aprendizagem significativa para as crianças. Além dos livros que ensinam a ler e a escrever, os professores passaram a considerar a necessidade de propiciar às crianças atividades de leitura e de escrita de textos desde os momentos iniciais da alfabetização. Em Gontijo (2001), su-

geri que a realização dessas atividades visa, em muitas situações, apenas a atender às imposições dos órgãos diretores de ensino que adotaram o texto como unidade de ensino da língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1997, p. 35-36) definem o texto como unidade de ensino e salientam:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa sugerem a necessidade do trabalho com textos, mas advertem que as palavras e as frases devem ser trabalhadas em situações específicas. Nesse sentido, esclarecem que um texto não se define por sua extensão, pois uma palavra sozinha, dependendo das condições de uso, é um texto. Além disso, explicam em nota de rodapé que “competência discursiva” está sendo entendida “[...] como a capacidade de se produzir discursos — orais e escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidas nesse processo” (PCN, 1997, p. 35). Assim, o conceito de *competência discursiva* é tratado de forma vaga, sem que sejam explicitadas as concepções (língua, escrita, sujeito etc.) que subjazem a ele.

Os professores, nas escolas, têm buscado cumprir a exigência prescrita no PCN e no Referencial Curricular para a Educação Infantil, mas, como nem sempre compreendem o significado do trabalho com textos, é possível ouvir, nas salas de aula, as crianças se lamentarem ao realizar esse trabalho. Por outro lado, é visível, em muitas situações, particularmente nas instituições educativas que atendem às crianças de zero a seis anos, o uso generalizado de produção de textos do tipo lista. Dessa forma, as crianças são incentivadas a escrever listas de nomes de animais, de comidas típicas de festas juninas, de objetos que existem na sala de aula etc. Ironicamente, essa é uma alternativa encontrada para as prescrições e, conseqüentemen-

te, para a ausência de políticas que visem a uma formação continuada e sistemática dos professores. Nesse sentido, há contradições entre o discurso educacional e a prática educativa. Se, por um lado, na prática escolar, podem-se verificar “mudanças”, traduzidas nas atividades propostas nos livros adotados para ensinar as crianças a ler e a escrever e na proposição de atividades de “leitura e produção de textos”; por outro, essas atividades ainda reproduzem o que está posto nas antigas cartilhas de alfabetização.

Isso, portanto, é preocupante, principalmente em um contexto em que as discussões sobre os métodos de ensino e sobre as capacidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita estão sendo retomadas com o propósito de revigorar antigas práticas de ensino da leitura e da escrita. Nesse contexto, a realização de pesquisas, no campo da alfabetização, contribui para consolidar avanços advindos de estudos em diferentes áreas (Psicologia, Lingüística, Educação etc.) e para evidenciar a necessidade de considerar no processo de ensino-aprendizagem a perspectiva do sujeito que aprende, pois a principal falha dos antigos métodos, baseados em uma visão comportamentalista da aprendizagem, é o fato de considerarem que as crianças apreendem a linguagem escrita de forma acabada e a partir da memorização das suas unidades mínimas.

Este livro está dividido em quatro partes. Na primeira, serão analisados criticamente os conceitos de alfabetização e de letramento veiculados no meio educacional brasileiro com a finalidade de construir um conceito de alfabetização que abranja as diversas dimensões desse processo. Além disso, a análise do conceito de letramento permitirá apontar como o uso desse termo tem afetado as concepções de alfabetização, podendo ser usado para apoiar posicionamentos que defendem o retorno de antigos métodos de ensino da escrita e da leitura que privilegiam as unidades mínimas da língua em detrimento da linguagem em uso; na segunda, serão discutidos aspectos teórico-metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa que originou este livro. Assim, serão analisadas as contribuições de Vigotski e de Luria para o entendimento do desenvolvimento da escrita na criança, evidenciando como esse processo integra o desenvolvimento da linguagem na criança. Na terceira parte, são apresentadas as análises dos dados obtidos na pesquisa com as crianças, a partir de quatro categorias

que foram construídas por meio do exame dos dados. Dessa forma, serão analisados, no trabalho de escrita de textos pelas crianças, escritas indiferenciadas, o emprego de formas icônicas, o esforço para lembrar os nomes e as formas de letras que desejavam registrar e o surgimento da capacidade de refletir sobre as unidades da linguagem oral. Na última parte, finalmente, serão tecidos comentários sobre princípios fundamentais que precisam ser incorporados à ação educativa e sintetizados resultados importantes das análises desenvolvidas nos capítulos anteriores.

Questões sobre a alfabetização e o letramento

Inicialmente, tendo em vista o objeto geral do estudo — investigar o desenvolvimento da linguagem escrita na criança — serão discutidos os conceitos de alfabetização e de letramento. Essa discussão se faz necessária porque possibilitará o exame crítico dos conceitos de letramento veiculados no Brasil e como eles têm afetado as concepções de alfabetização de modo a servir de base para o retorno de idéias que já demonstraram sua ineficiência na prática educativa.

Vigotski (1896-1934) assinala que a aprendizagem da linguagem escrita é fundamental, pois possibilita o uso voluntário e consciente da linguagem que as crianças utilizam no cotidiano. Nesse sentido, ao aprender a ler e a escrever, as crianças, por exemplo, tomam consciência da estrutura fônica das palavras que compõem os textos que usam para se comunicar com as outras pessoas.

La investigación descubre además en qué consiste esa actitud diferente hacia la situación que se da en el lenguaje escrito. En éste, el niño ha de actuar voluntariamente, el lenguaje escrito es más voluntario que el oral. Ese es el *leitmotiv* de todo el lenguaje escrito. Ya la forma fónica de la palabra, que en lenguaje oral se pronuncia automáticamente, sin desmembrarla en sonidos aislados, exige en la escritura una ordenación, una separación. El niño, al pronunciar cualquier palabra, no se da cuenta conscientemente de los sonidos que pronuncia y no realiza ninguna operación intencionada al pronunciar cada sonido aislado. En el lenguaje escrito, por el contrario, debe tomar con-

ciencia de la estructura fónica de la palabra, desmembrarla y reproducirla voluntariamente en signos. (Vigotski, 2001, p. 231)¹

A aprendizagem da linguagem escrita possibilita a tomada de consciência das unidades menores da língua (fonemas). Contudo, Vigotski (2000, p. 184)² acredita que a escrita não deve ser ensinada de forma mecânica, pois “[...] el dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo”. Assim, critica o ensino artificial que converte a aprendizagem da leitura e da escrita em processo mecânico de associação entre sons e letras e vice-versa e, portanto, o fato de o domínio de um sistema complexo de signos se transformar “em algo que basta a si mesmo”, passando a aprendizagem da linguagem escrita viva para um momento posterior.

As ponderações de Vigotski (2001), construídas na década de 1930, se tornam atuais no contexto das discussões sobre os processos de alfabetização e de letramento, pois esse autor assinalou que as crianças adquirem, no processo inicial de aprendizagem da linguagem escrita, a compreensão de que as palavras que pronunciamos são compostas por unidades menores e argumenta, ao mesmo tempo, que a escrita deve ter significado para as crianças, “[...] deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (Vigotski, 2000, p. 133) e não ensinada como processo de associação entre letras e sons em que são exigidas apenas habilidades motoras e perceptivas.

Em sentido amplo, a alfabetização “[...] é o processo de inserção no mundo da linguagem escrita” (Gontijo, 2002, p. 2). Esse conceito remete, sobretudo, à idéia de que a alfabetização se inicia muito antes de as crianças entrarem para a escola, ou seja, aquelas crianças que nascem em meio urbano ou em meios onde as pessoas fazem uso da escrita e da leitura em diversas situações sociais têm a oportunidade de compreender as funções e os usos

1. Vigotski discutiu a questão da linguagem escrita e a sua aprendizagem no texto “Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil”. Esse texto que compõe o tomo II das Obras escogidas foi publicado, pela primeira vez, em 1934.

2. O texto de Vigotski (2000) utilizado como referência neste livro, segundo a cronologia apresentada no tomo III das Obras escogidas, foi escrito em 1931 e publicado pela primeira vez em 1960.

da escrita mesmo antes de serem matriculadas nas escolas. Além disso, a escrita é uma forma especial, nova e complexa de linguagem e, desse modo, o seu aprendizado constitui o processo mais amplo de desenvolvimento da linguagem na criança e integra vários aspectos.

Soares (2003a), em artigo publicado pela primeira vez em 1985, numa tentativa sistemática de construir subsídios para a construção de um conceito de alfabetização, diz que a tentativa de atribuir significado abrangente a esse processo não lhe parece apropriada, “nem etimológica nem pedagogicamente”, pois é necessário, para a autora, “[...] diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este é que, sem dúvida, nunca é interrompido” (Soares, 2003a, p. 15). Acredito que é preciso se ter clara a especificidade da alfabetização, mas como processo de apropriação da escrita, e o papel da escola como principal instituição, na nossa sociedade, responsável por garantir a sua aprendizagem; entretanto, não é possível desintegrá-la do processo de desenvolvimento da linguagem e nem tampouco esquecer os diversos *espaços-tempos* que possibilitam a sua apropriação.

Em termos etimológicos, a palavra alfabetização significa “levar a aquisição do alfabeto”; em outras palavras, implica a ação de levar a aquisição dos símbolos que compõem um dado sistema de escrita. Dessa forma, o significado etimológico da palavra alfabetização pouco contribui para a construção de um conceito que leve em conta a sua natureza complexa. Aprender as letras do alfabeto é muito importante, mas insuficiente para que um indivíduo ou um grupo de indivíduos seja considerado alfabetizado. Muitas vezes, podemos ver as crianças pequenas desenhando as letras do alfabeto ou repetindo oralmente sua seqüência sem compreender o que a escrita representa, os seus usos, funções etc.

Como indica Soares (2003a), tomando como referência a etimologia da palavra, pode-se atribuir à alfabetização conceito específico, como processo de codificação (escrever) e decodificação (leitura). Entretanto, em termos pedagógicos, é infrutífero conferir à alfabetização conceito somente específico, pois isso redundaria em uma visão que desconsidera que as palavras, os textos que lemos ou escrevemos expressam sentidos que queremos comunicar, registrar... Conseqüentemente, pode levar à

adoção de métodos de ensino que a consideram um processo cuja finalidade é somente a aprendizagem dos sons e seus correspondentes gráficos ou das letras ou conjunto de letras e seus correspondentes sonoros, o que desconsidera aspectos fundamentais que integram a aprendizagem da leitura e da escrita.

Soares (2003a, p. 15) define a “[...] *alfabetização* em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades da leitura e escrita [...]” e salienta que o debate, na década de 1980, sobre a forma de conceber a alfabetização, desenvolveu-se “[...] em torno de dois pontos de vista que, de certa forma, estão presentes no duplo significado que os verbos *ler e escrever* possuem em nossa língua” (grifos da autora). Para Soares, na língua portuguesa, ler significa decodificar e compreender significados e escrever, codificar e expressar significados por meio da língua escrita. Assim, o primeiro ponto de vista considera que “[...] a alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) [...]” (ibid., p. 16) e, para o segundo, a alfabetização “[...] seria um processo de compreensão / expressão de significados” (ibid., p. 16). No entanto, esses dois conceitos do processo de alfabetização, segundo Soares (2003a), são parcialmente corretos, mesmo quando combinados em um único conceito.

O primeiro conceito é parcialmente correto, pois, como assinala Soares (2003a, p. 17), “[...] a língua escrita não é uma mera representação da língua oral, como faz supor [...]” esse conceito. São poucas as situações, no sistema de escrita da língua portuguesa, em que há uma correspondência biunívoca entre sons e letras. Entretanto, nessa perspectiva, o aprendizado da língua escrita é visto como um processo de repetição e memorização de letras, sílabas e seus correspondentes sonoros, sem levar em conta a compreensão de como funcionam essas relações.

Ademais, o conceito de alfabetização como um processo de compreensão / expressão de significados também é parcialmente correto, porque existe “[...] uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais” (Soares, 2003a, p. 17). Na realidade, a fala, por exemplo, em

determinadas situações de comunicação, conta com uma série de recursos não verbais que, muitas vezes, não podem ser descritos com os recursos de um sistema de escrita; o discurso falado possui abreviações e lacunas que o torna compreensível apenas no contexto da comunicação face a face. Além disso, as características de um texto escrito ou de um texto oral dependem das situações em que é utilizado e para quem está dirigido.

Assim, as crianças aprendizes da leitura e da escrita precisam compreender as relações entre grafemas e fonemas e vice-versa; isto é, o processo de compreensão dessas relações deve integrar a alfabetização. É interessante observar que ressalto o processo de *compreensão* e não apenas de memorização das associações entre sons e letras e vice-versa, como estiveram propostos em métodos e cartilhas amplamente utilizados nas salas de aula. Por outro lado, precisam entender as características do discurso falado e do discurso escrito tendo em vista as suas diversas finalidades e circunstâncias de usos. Se, de certa forma, concordo com Soares (2003a) que a alfabetização é um processo de natureza lingüística e, portanto, não há como negar essa dimensão, também defendo a idéia de que a alfabetização é um processo de produção de sentidos, por meio do trabalho de leitura e de escrita. Ao escrever e ler, as crianças não apenas codificam sons, de acordo com as convenções ortográficas que regulam o sistema de escrita ou decodificam letras, mas produzem sentidos, sendo esse aspecto essencial ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Como aponta Smolka (1989, p. 69),

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho* de escritura — para quem escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever ou pode tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (Grifos da autora)

Assim, a alfabetização não envolve apenas os processos de compreensão das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral para/em discurso escrito e vice-versa, mas é também um processo de produção de sentidos por meio do trabalho de leitura e de escritura. Então, ler e escrever são atividades por meio das quais as crianças expõem para os outros e para si mesmas o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam etc. Nesse sentido, é interação com o outro, por meio da leitura e da escritura; é, portanto, um processo dialógico desde o início. Penso que a idéia de dialogismo está presente nas concepções de Vigotski, ao mencionar que a escrita precisa ser ensinada como atividade relevante para a vida, como linguagem.

Sabemos, no entanto, com relação ao processo inicial de alfabetização de crianças, que a natureza lingüística (fonética e fonológica) desse processo sempre foi privilegiada. Além disso, a mera memorização de sons e seus respectivos correspondentes gráficos (letras ou sílabas) ou vice-versa eram privilegiados durante esse processo e as relações apenas de diferenças entre discurso oral e discurso escrito aprendidas em um momento posterior a esse, pois, para compreender e expressar significados, por meio de textos de escritos, fazia-se necessária a memorização do código. Essa desintegração possibilitou, na maioria das vezes, durante muito tempo e ainda hoje, que o ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita fosse reduzido, como mencionado, a um processo de repetição e memorização, permitindo a construção de visões distorcidas sobre as finalidades desse aprendizado. O que importa, muitas vezes, para as crianças é como escreve e se como escreve atende ao que o professor espera. O fato de a escrita ser uma forma de linguagem, que reflete o pensamento de uma dada sociedade, por meio da qual nos posicionamos no mundo, dialogamos com as pessoas no mundo e com as produções humanas, está ausente dos modos como muitas crianças passam a conceber a escrita.

Tfouni (1995, p. 14) aponta, também, que “[...] existem duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e a escrita, ou como processo de representação de objetos diversos”. A primeira forma de conceber a alfabetização se refere ao primeiro ponto de vista citado por

Soares (2003a) como processo de codificação / decodificação. Para a autora, “[...] o mal-entendido que parece estar na base da primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que chega ao fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais” (Tfouni, 1995, p. 15). Desse modo, argumenta que, a seu ver, a principal característica da alfabetização é a sua “incompletude” e, portanto, a necessidade de estabelecimento de objetivos a serem atingidos tem relação com o “controle mais da escolarização do que da alfabetização”. Nesse contexto, Tfouni (1995) critica a tentativa de atribuir sentido específico à alfabetização, pois compreendida dessa forma está, conforme assinala Giroux (1983, apud Tfouni, 1995, p. 17), citado pela autora,

[...] subjugada à lógica e às necessidades do capital e o seu valor é definido e medido pela exigência daquelas habilidades de ler e escrever necessárias para a expansão do processo de trabalho envolvido na “produção em massa de informação, comunicação e finanças”.

Por outro lado, Tfouni (1995, p. 19) argumenta que a segunda concepção — processo de representação — considera que devem ser enfocados “[...] os ‘aspectos construtivos’ das produções infantis durante a alfabetização”. A autora critica essa concepção por considerar o processo de aquisição da escrita linear, pois, para ela,

[...] a realidade [...] passa por outras variáveis, e vai desde a questão da escolarização, que ocorre em geral junto com a alfabetização, até a consideração de que esse não é um processo linear, que envolve níveis de complexidade crescentes, em cada um dos quais diferentes objetos são contemplados e construídos pela criança. (Ibid., p. 20)

Certamente, Ferreiro e Teberosky (1989), ao indicar os estágios evolutivos do desenvolvimento da escrita nas crianças, passam a idéia de que esses estágios seguem uma linha reta, sem complicações e independentes dos contextos em que se desenvolve a aprendizagem. Contudo, essas autoras demonstraram também que o domínio do caráter alfabético da escrita não resulta somente de um processo de memorização das associações entre sons

e letras e vice-versa, mas da busca ativa das crianças em compreender o que a escrita representa e como representa unidades da fala. Nesse sentido, mostraram que a compreensão da natureza lingüística da escrita não é um processo mecânico, resultado de repetição e memorização das associações entre unidades da fala e letras e isso deve ser assinalado como um importante avanço. Ao mesmo tempo, concordo com Tfouni (1995), pois é visível a tentativa dessas autoras de indicarem processos invariantes e um curso evolutivo linear para o desenvolvimento da escrita na criança.

Soares (2003a, p. 17) discute ainda um terceiro ponto de vista que esteve presente nas discussões, na década de 1980, que, segundo ela, volta-se, diferentemente dos outros dois (processo de codificação e decodificação, processo de expressão/compreensão de significados), para o aspecto social: “[...] a conceituação da alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades”, porque as funções da língua escrita variam de sociedade para sociedade. Desse modo, conclui pela necessidade de conciliação desses pontos de vista na elaboração de um conceito coerente de alfabetização.

Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua como um meio de compreensão/expressão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (Soares, 2003a, p. 18)

As discussões de Soares (2003a) são importantes e contribuem para a construção de um conceito de alfabetização que abranja as suas diferentes dimensões. Porém, a proposição de que uma teoria de alfabetização deve abarcar dois pontos de vistas considerados, no mesmo trabalho pela autora, como parcialmente corretos mesmo quando integrados em um único conceito, é contraditória. Penso que se esses conceitos são parcialmente corretos, e efetivamente são, eles devem ser (re)significados para que se possa construir um conceito ou teoria de alfabetização que abranja suas diferentes dimensões.

Soares (2003b), ao retomar as ponderações feitas no texto de 1985, quase vinte anos depois, parece encontrar uma solução para a contradição,

ao propor, nesse novo artigo, que se defenda, por um lado, a especificidade do processo de alfabetização e, por outro, do processo de letramento e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade entre esses processos. Como no artigo de 1985, parte da idéia de que a atribuição de conceito abrangente à alfabetização não é apropriada.

Alguns aspectos desse artigo (Soares, 2003b) são particularmente interessantes, se forem consideradas as mudanças conceituais e político-pedagógicas ocorridas nas décadas de 1980 e 1990 em torno da alfabetização. A autora discute essas mudanças, pois, segundo ela, ajudam a compreender a perda da especificidade da alfabetização como processo de natureza lingüística. Assim, assinala duas causas, surgidas durante as últimas décadas, para a perda dessa especificidade: a primeira, pedagógica, e a segunda se refere à “[...] mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980” (Soares, 2003b, p. 7).

Ao mencionar as causas pedagógicas, diz se limitar a indicar “[...] a reorganização do tempo escolar, com a implantação dos sistemas de ciclos” e a progressão continuada que, apesar dos aspectos positivos de ambas, quando mal empregadas, podem redundar na falta de garantia de alcance de objetivos parciais e, portanto, numa pulverização do que deve ser aprendido sem a garantia de efetiva aprendizagem em cada ano escolar. Na realidade, durante a década de 1990, as políticas públicas, no campo educacional, visaram à redução dos financiamentos pelo Poder Público e, por isso, foram colocados em vigor programas como os mencionados, de caráter compensatório, que não contribuíram (e nem tinham esse objetivo) para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

Com relação à segunda causa, responsável pela perda de especificidade da alfabetização, a autora menciona a introdução, divulgação no meio educacional da teoria construtivista ou interacionista. Assim, a partir da década de 1980, como se sabe e mostra Soares (2003b), com a divulgação do estudo de Ferreiro e Teberosky (1989) sobre a *psicogênese da língua escrita*, viu-se a inauguração de uma nova forma de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita e o crescimento da crença de que essa visão ajudaria a solucionar os problemas educacionais ligados à alfabetização, na América Latina. Essas duas autoras mostraram os processos de desenvolvimento

da escrita na criança, especificando como ela aprende a escrever; em outras palavras, evidenciaram, do ponto de vista do sujeito que aprende, o percurso que leva ao domínio da escrita alfabética.

Segundo Soares (2003b, p. 8), a divulgação desse estudo no Brasil

[...] alterou profundamente a concepção do processo de construção da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita — concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” — e passa a ser sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada — pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização — são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita — consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos “tradicionais” — passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações.

A importância dessa concepção, principalmente no que se refere a alguns dos aspectos destacados por Soares (2003b), é incontestável. A criança é um sujeito ativo, pois busca interpretar as informações que circulam à sua volta e constrói, ao longo da aprendizagem, hipóteses sobre como a escrita representa a fala e, por isso, as suas primeiras escritas não podem ser consideradas indicadores de “disfunções” ou “deficiências” mentais ou sensoriais. Contudo, essa concepção, especialmente a ênfase exagerada na atividade da criança, teve como consequência a minimização da necessidade da mediação pedagógica, possibilitando equívocos que redundaram em prejuízos principalmente para os aprendizes. Por outro lado, a expectativa de que essa nova concepção contribuiria para diminuir os índices de fracasso escolar não se concretizou, pois avaliações externas à escola, como o SAEB,

ENEM e PISA, têm evidenciado o precário desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em leitura e em escrita.

Segundo Soares (2003b), apesar da contribuição da teoria de Ferreiro e Teberosky (1989) para a compreensão do percurso que leva à aprendizagem do sistema alfabético de escrita, ela contribuiu também para a perda da especificidade do processo de alfabetização, ao dirigir

o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto lingüístico constituído quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e freqüentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística — fonética e fonológica. (Soares, 2003b, p. 8)

Não acredito que os estudos psicogenéticos contribuíram para a perda da especificidade da alfabetização como processo de natureza lingüística, pois penso que esses estudos focalizaram essa dimensão. O problema está em considerar que as hipóteses construídas pelas crianças sejam invariantes e seguem um curso linear, porque, visto dessa maneira, leva à idéia de que a escrita se desenvolve naturalmente e sem que as condições onde se realiza a alfabetização possam alterar o seu desenvolvimento. Em outras palavras, Soares (2003b) esquece que Ferreiro e Teberosky (1989) concebem a língua escrita como um objeto de natureza lingüística. Por isso mesmo, mostram, por meio das etapas da evolução da escrita, como as crianças constroem hipóteses sobre as relações entre unidades das palavras e letras (supondo, no denominado período de fonetização da escrita, apenas dois tipos de relações — entre sílaba e letra e entre fonemas e letras).

No Brasil, o período de fonetização da escrita, estudado pelas autoras, é a etapa da evolução da escrita mais divulgada entre os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Desse modo, considero que Ferreiro e Teberosky (1989) não obscureceram a natureza lingüística do processo de alfabetização; elas a colocaram em foco e mostraram, por meio de pressupostos psicogenéticos, que as relações entre

letras e unidades da língua oral são construídas ativamente pelos sujeitos aprendizes do sistema de escrita; há um percurso de desenvolvimento revelador dos seus esforços em compreender o *que a escrita representa e como representa a fala*. A meu ver, como dito, o problema reside em considerar esse percurso independente da aprendizagem e, por isso mesmo, em pensar que todas as crianças passam pelas mesmas etapas e do mesmo modo. Ferreiro e Teberosky (1989), ao analisarem as conseqüências pedagógicas das suas teorizações, criticam enfaticamente as propostas metodológicas tradicionais de alfabetização, apontando o seu distanciamento de um processo de *progressão natural da criança*.

Assim, o problema oriundo dos posicionamentos das autoras não está relacionado com a perda ou com o obscurecimento da especificidade do processo de alfabetização (pois elas enfocam a natureza lingüística desse processo), mas com a visão de que a teoria por elas elaboradas demonstra a independência do percurso de desenvolvimento da criança em relação à intervenção docente, do ensino “tradicional” baseado na repetição. Penso que o desenvolvimento da criança é influenciado por qualquer tipo de ensino.

Sendo assim, a “falsa inferência”, mencionada por Soares (2003b), de que a concepção “construtivista ou interacionista” de alfabetização é incompatível com os métodos de alfabetização derivou da idéia de que o processo de compreensão da natureza lingüística da escrita ocorre por meio da interação sujeito e objeto (escrita), independentemente dos processos de ensino. Portanto, aquilo que parece, para Soares (2003b), ser uma falsa inferência é de fato originário do modo como Ferreiro e Teberosky (1989) compreendem a evolução da escrita na criança: um processo que segue uma progressão independente dos processos de ensino.

Resumindo, de acordo com o meu ponto de vista, a idéia derivada dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1989), de incompatibilidade entre a perspectiva defendida por essas autoras e os métodos de alfabetização, é conseqüência da idéia de que o percurso de desenvolvimento que leva ao domínio da escrita alfabética é independente do modo como a criança aprende a língua escrita na sala de aula. Nesse sentido, os métodos, por desconsiderarem a atividade da criança, passaram a ser vistos como prejudiciais ao desenvolvimento da linguagem escrita. Por outro lado, as

dimensões privilegiadas pelas autoras do processo de alfabetização são a psicológica e também a lingüística, diferenciando-se fundamentalmente de outras visões subjacentes aos métodos “tradicionais” de ensino, no que diz respeito à possibilidade de construção de hipóteses pelas crianças sobre as relações entre o oral e o escrito.

Contraditoriamente, na prática, se passou, em muitas situações, a privilegiar propostas que não levam em conta a dimensão lingüística da alfabetização. Uma alternativa complicada, pois a escrita, objeto de conhecimento, é de natureza lingüística, cultural e socioideológica. Acredito que as relações entre fonemas e grafemas têm que ser ensinadas e, para isso, é necessária uma organização didática do processo de ensino-aprendizagem, pois as crianças não aprendem as convenções que regulam essas relações no sistema de escrita sem o auxílio de alguém que compreenda essas relações e convenções. Sendo assim, a escolha ou elaboração de métodos ou propostas de alfabetização deve levar em conta que, com relação à aprendizagem da linguagem escrita,

[...] diferentemente da aprendizagem da linguagem oral, não é suficiente que as crianças tenham nascido em um meio social onde vivem pessoas letradas para que venham a aprender a ler e a escrever. Os processos que se constituem nas crianças, durante a fase inicial de alfabetização, resultam das relações com as outras pessoas (adultos ou outras crianças) que lhes ensinam a ler e a escrever. Do ponto de vista pedagógico, é essencial ter em mente que a capacidade de usar a escrita para si como os outros a utilizam não surge e se desenvolve de forma espontânea e naturalmente. Uma criança que passa a usar as letras do alfabeto para escrever as suas idéias, as alheias, para recordar e para intervir sobre os outros precisa vivenciar inúmeras situações em que as pessoas lêem e escrevem para ela e a incentivam a ler e a escrever. (Gontijo, 2003, p. 136)

Processo de letramento

O termo letramento começa a ser usado, no Brasil, com mais intensidade, na década de 1990, por estudiosos dos campos da Educação e da

Linguística. Durante essa década, teve-se conhecimento da publicação de vários trabalhos que colocam em foco esse processo. Soares (1999) indica as primeiras ocorrências do termo na literatura brasileira: Kato (1987), Tfouni (1988) e, na década de 1990, Kleiman (1995). Após essas ocorrências, indicadas por Soares (1999), cresceu bastante as obras que anunciam e discutem esse processo.

Kato (1987, p. 7), ao mencionar, no início da sua obra, qual é, do seu ponto de vista, a função da escola, esclarece:

Meu pressuposto, neste livro, é o de que a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um *cidadão funcionalmente letrado*, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como instrumento de comunicação. (Grifos meus)

Nesse sentido, ser funcionalmente letrado está relacionado, para a autora, com as possibilidades de crescimento individual/cognitivo e de atendimento às demandas da sociedade, em que as necessidades de comunicação, por meio da escrita, se tornam cada vez mais diversificadas.

Kleiman (1995), no artigo que abre a coletânea de textos do livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, justifica/argumenta sobre o uso do termo letramento no meio acadêmico. Segundo a autora,

[...]o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social” (Kleiman, 1991) dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (Kleiman, 1995, p. 16)

Assim, a autora esclarece que os estudos sobre letramento têm caráter macro e micro, uma vez que examinam “[...] as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso intensivo da escrita nas sociedades tecnológicas [...]” (ibid., p. 16) e, também, os impactos em grupos sociais “minoritários” ou “sociedades não industrializadas” que passam a

usar a escrita. Assim, para a autora, os significados do letramento ou do que é ser letrado variam conforme o enfoque, podendo significar *ter desenvolvido e usar uma capacidade metalingüística em relação à própria linguagem* ou “[...] uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionado com o papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades de ler ou de escrever” (ibid., p. 16). A segunda argumentação, que justifica, conforme a autora, o uso do termo letramento em vez “[...] do tradicional ‘alfabetização’ está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas” (ibid., p. 18). Dessa forma, ser letrado não está diretamente ligado à aquisição da técnica da escrita, mas ao fato de as crianças estarem inseridas em práticas de leitura e de escrita. A autora exemplifica o que foi dito:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estória antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas. (Ibid., p. 18)

Soares (1999) também justifica a necessidade de uso do termo letramento, argumentando que a contínua superação do analfabetismo, decorrente de um número cada vez maior de pessoas que aprenderam a ler e a escrever, aliada ao fato de a sociedade se tornar mais “centrada na escrita” evidenciou um novo fenômeno:

[...] não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e de escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita. (Soares, 1999, p. 45-46)

Assim, é exatamente o fato de os indivíduos não adquirirem, após a aprendizagem da leitura e da escrita, o estado ou a condição necessária à inserção no mundo da escrita ou em práticas sociais de leitura e escrita que explica, segundo a autora, a necessidade e o uso do termo letramento. Para que um indivíduo ou grupo de indivíduos possa ser considerado letrado, não basta ser alfabetizado, mas é preciso estar em condições de fazer uso da leitura e da escrita na sociedade, ou seja, ter adquirido um estado que possibilite a sua inserção em práticas sociais de leitura e de escrita.

Kleiman (1995, p. 19), com base em Scribner e Cole (1981), define o letramento “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” sendo a prática escolar de uso da escrita um tipo de prática de letramento que “[...] desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita” (Kleiman, 1995, p. 19). Assim, a autora distingue a alfabetização do letramento, pois a primeira é apenas um tipo de prática de letramento, desenvolvida nas instituições escolares, que visa à aquisição de códigos escritos. A segunda extrapola as práticas escolares, pois é entendida como prática social desenvolvida em diversas instituições sociais (família, Igreja, espaço de trabalho são as agências citadas pela autora).

Soares (1999, p. 144) também afirma que o letramento é muito mais amplo do que a alfabetização, ele é

[...] um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim, letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas de leitura e de escrita.

Essa forma de conceber o processo de letramento é coerente com a proposta de Soares (2003a) de atribuir à alfabetização um conceito específico. Desse modo, Kleiman (1995) e Soares (1999) distinguem alfabetização e letramento. Para a primeira, o letramento é um conceito amplo que abrange todas as práticas sociais de leitura e de escrita em diferentes espaços e

tempos, e, para Soares (1999), letramento também é um conceito amplo que serve para nomear o estado e a condição que os indivíduos ou grupos sociais adquirem para fazer uso da leitura e da escrita na sociedade, para inserir-se efetivamente na cultura letrada.

Ao atribuir ao letramento conceito amplo, as autoras conferem à alfabetização conceito específico: processo que possibilita a aprendizagem do código escrito; elas afirmam, desse modo, a sua natureza lingüística, especificamente, os aspectos fonético e fonológico. Acredito que, tanto no plano prático como no plano teórico, essa distinção pode ser complicada, pois poderá ocasionar o revigoramento de dualidades que se baseiam no privilégio da natureza lingüística (fonética e fonológica) do processo de alfabetização e no obscurecimento das reais condições escolares e histórico-sociais que impediram e impedem o acesso igualitário aos conhecimentos em sociedades que se desenvolveram / desenvolvem às custas das desigualdades e da exploração. Assim, o uso do conceito de letramento e os argumentos que o explicam podem servir a interesses impensados: por exemplo, a idéia de o processo de alfabetização não se constituir requisito para o alcance de um determinado nível de letramento pode induzir a questionamentos sobre a necessidade de garantia de acesso ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; o que seria desastroso para os indivíduos que vivem em um meio social não letrado.

Tfouni (1995, p. 9) assinala que a relação entre escrita, alfabetização e letramento é do produto e do processo: “[...] enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito”. Afirmo ainda:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto a aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, portanto, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou

generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (Ibid., 1995, p. 9-10)

A idéia de distinguir os processos de alfabetização e de letramento com a consideração de que o primeiro pertence ao “âmbito do individual” e de que o segundo focaliza somente aspectos sócio-históricos, porque os estudos sobre o processo de letramento se detêm na análise dos impactos da incorporação da língua escrita em sociedades ou grupos e o processo de alfabetização se detêm em aspectos relacionados com a aquisição do código, não é esclarecida. Contudo, essa distinção me parece desprovida de sentido, se o que se quer pensar como social é aquilo que se reflete ou ocorre no grupo ou sociedade e considerar como individual aquilo que acontece com o indivíduo. Tudo que acontece com e no indivíduo é social: o problema é que alguns estudos, no campo da Psicologia, sobre como a criança aprende a ler e a escrever têm considerado o desenvolvimento da leitura e da escrita dessa forma, resultado da ação dos sujeitos sobre o objeto de conhecimento e, sobretudo, das operações lógico-matemáticas realizadas pelo indivíduo; entretanto, essa não é a única forma de conceber esse processo e nem significa que é definitiva.

A alfabetização é um processo histórico-social de inserção da criança no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita. Primeiro, porque as crianças apropriam-se, durante a alfabetização, de um objeto cultural, resultado da prática e da vida social (a escrita). Tratando-se das relações entre o oral e o escrito, o fato de os sistemas de escrita permitirem pensar as unidades da linguagem oral resultou de práticas sociais de uso de sistemas que, inicialmente, tinham fins comunicativos e mnemônicos; segundo, os processos interiores que possibilitam a realização dessas relações e seu uso para produzir sentidos provêm de uma atividade, inicialmente, exterior, interpsicológica, portanto, social.

Por fim, é importante lembrar que as produções humanas, incluindo ainda as práticas sociais, existem, porque foram pensadas, vividas, cons-

truídas pelas pessoas e, portanto, podem ser recriadas somente pelas pessoas que participam de um grupo social. Assim, o social e o individual são dimensões indivisíveis das práticas e dos objetos com os quais as pessoas têm que lidar na vida social. Dessa forma, o que caracteriza o processo de alfabetização como histórico-cultural é o fato de os elementos constitutivos desse processo serem resultado de práticas sociais e essa se constituir também uma prática social. As crianças não inventam, durante o processo de alfabetização, o sistema de escrita, o lápis, o caderno etc. e nem tampouco inventam os modos de sua utilização; elas se apropriam do resultado do desenvolvimento social e, ao fazerem, garantem a continuidade da história e, portanto, a construção de novos instrumentos, novas práticas pelo processo de diversificação e reconstrução das já existentes. Acredito que esses elementos, por si sós, evidenciam a inconsistência e a falta de sentido em querer colocar a alfabetização no “âmbito do individual” e o processo de letramento no âmbito do sócio-histórico.

Conceito de alfabetização

Destaquei, anteriormente, a proposta de Soares (2003b) de reinvenção da alfabetização com base nas defesas da sua especificidade, como processo de natureza lingüística, da especificidade do processo de letramento ligada à capacidade de fazer uso funcional da escrita e da leitura na sociedade e da indissociabilidade desses dois processos. Ainda como mencionado, a proposição de que uma teoria abrangente de alfabetização deve estar fundada na conciliação dos pontos de vista vigentes na década de 1980 é contraditória. Contudo, conforme mencionado, a contradição parece ser solucionada por meio da proposta de reinvenção da alfabetização, ou seja, no privilégio da sua natureza lingüística e no uso do termo letramento para se referir aos usos e funções da escrita na sociedade, à participação dos indivíduos em práticas de leitura e de escrita.

Acredito, como expresso inicialmente por Soares (2003a), que um conceito de alfabetização deve incorporar diferentes aspectos que integram esse processo. Dessa forma, a questão central sobre a teoria ou conceito da

alfabetização não está relacionada com a necessidade de recuperar / defender a especificidade desse processo. A meu ver, a questão central está na necessidade de construção de um conceito aberto, portanto, capaz de abranger as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a sua dimensão lingüística. Nesse sentido, a alfabetização deve ser vista como prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras.

A idéia de indissociabilidade dos processos de alfabetização e de letramento já havia sido anunciada pela autora (1999), ao afirmar que “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 1999, p. 47). Em meu ponto de vista, essa idéia serve, no contexto das elaborações da autora, para que o conceito de alfabetização subjacente aos antigos métodos de alfabetização que privilegiavam apenas as associações entre unidades da fala e letras ou conjunto de letras não venha a ser revigorado.

Como mostrado, a idéia de especificidade da alfabetização também não é atual (Soares, 2003a), mas novos argumentos são apresentados para a sua sustentação. Soares (2003b, p. 9) aponta que, em países como a França e os Estados Unidos, os princípios denominados construtivistas têm sido questionados e tem se discutido a necessidade de ensino direto das relações entre fonema-grafema. Nesse sentido, por considerar a alfabetização um processo específico e para evitar o retorno de antigos debates entre os defensores dos métodos analíticos e sintéticos (fônico) de alfabetização (como tem ocorrido nos Estados Unidos), defende a indissociabilidade entre o processo de alfabetização e o processo de letramento (como na França), considerando a dissociação entre esses processos 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 se dá simultaneamente por [...] 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. (Soares, 2003b, p. 12)

Dessa forma, coerente com as idéias de especificidade do processo de alfabetização e do processo de letramento, Soares (ibid., p. 13) defende ainda a coexistência dos termos por designarem processos, em sua opinião, “[...] de natureza fundamentalmente diferentes envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagens diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino”. Para tornar mais clara as suas propostas, a autora escreve:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento — entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas... (Ibid., p. 14)

Assim, a primeira proposta diz respeito à especificidade do processo de alfabetização como processo de natureza lingüística; a segunda enfatiza que a alfabetização precisa ocorrer em situações de uso da leitura e da escrita. Nesse sentido, as propostas privilegiam duas dimensões: a lingüística e a pragmática. Creio que essas duas dimensões não são suficientes para subsidiar a prática educativa de ensino da língua escrita e nem tampouco para fundamentar uma teoria que busca compreender de maneira integrada as várias dimensões que fazem parte desse processo.

Ferreiro (2002, p. 55), ao escrever sobre o *imperialismo lingüístico e suas conseqüências ortográficas*, chama a atenção para o fato de que esse imperialismo “[...] expressa-se também em outras frentes: adotam-se novas palavras por *assimilação*, mesmo quando existem termos perfeitamente estabelecidos na língua” (grifo meu). Na realidade, a autora quer dizer que o termo

inglês *literacy* “[...] deu lugar a aberrações tais como literacie (francês) ou letramento (português)” (ibid., p. 55). Para ela, o termo que se aproxima do significado original do termo inglês *literacy* é *cultura letrada*. Não pretendo discutir a questão da origem do termo letramento, pois acredito que os significados das palavras são construções históricas e, por isso, mudam, evoluem ao longo da história e em dependência com os contextos em que são usados. Porém, o uso do termo letramento não me parece apropriado tendo em vista que serve para designar a dimensão pragmática, funcional dos processos de leitura e de escrita. Conforme aponta Macedo (2000, p. 88), a visão utilitarista de alfabetização ou de letramento tem como

[...] meta principal [...] produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea. A despeito de seu atrativo caráter progressista, essa abordagem enfatiza o aprendizado mecânico de habilidades de leitura, ao mesmo tempo que sacrifica a análise crítica da ordem social e política que dá origem à necessidade de leitura em primeiro lugar. Essa posição levou ao desenvolvimento dos “alfabetizados funcionais”, treinados primordialmente para atender aos requisitos de nossa sociedade tecnológica cada vez mais complexa.

A partir da análise anterior e tendo em vista ainda as diferentes práticas de leitura e de escrita que se desenvolvem na sociedade, é possível concluir, mais uma vez, pela necessidade de construção de um conceito de alfabetização que abranja as diferentes práticas socioculturais de leitura e de escrita. Acredito que o conceito aqui defendido poderá subsidiar a prática educativa e, ao mesmo tempo, servir de referência para a construção de uma *teoria coerente de alfabetização*.