

**Notas sobre alfabetização e letramento no âmbito de uma política pública:
PNAIC em questão****Notes on literacy and lettering under a public policy: PNAIC in question**

DOI:10.34117/bjdv6n7-011

Recebimento dos originais: 03/06/2020

Aceitação para publicação: 01/07/2020

Alexsandra Aguiar

Pedagoga (UERJ) e Mestre em Educação (UFF)

Instituição: Universidade Federal Fluminense- UFF

Endereço: Rua Professor Waldemar Freitas Reis, s/n – Campus Gragoatá, Bloco D, Sala 512 – São Domingos - Niterói – RJ – CEP 24210-201

E-mail: alexiaaguiara3@gmail.com

Waldeck Carneiro

Doutor em Ciências da Educação (Universidade Paris V/Sorbonne)

Instituição: Universidade Federal Fluminense- UFF

Endereço: Rua Professor Waldemar Freitas Reis, s/n – Campus Gragoatá, Bloco D, Sala 512 – São Domingos - Niterói – RJ – CEP 24210-201

E-mail: waldeckcarneiro@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, são abordadas as distinções e as interfaces entre os processos de alfabetização e de letramento, no âmbito do debate sobre uma política pública de alfabetização de crianças oficialmente materializada: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). São discutidos os conceitos de alfabetização e de letramento, em diálogo com autores que se dedicam ao tema, especialmente Magda Soares, mas também com os pressupostos que fundamentam a proposta do PNAIC.

Palavras-Chave: Alfabetização e Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

ABSTRACT

In this article, the distinctions and interfaces between the processes of literacy and literacy are addressed, within the scope of the debate on a public policy for the literacy of children officially materialized: the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). The concepts of literacy and literacy are discussed, in dialogue with authors who are dedicated to the theme, especially Magda Soares, but also with the assumptions that underlie the PNAIC proposal.

Key words: Literacy and Literacy, National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC).

1 ABORDAGEM CONCEITUAL COM MAGDA SOARES E OUTROS CAMINHANTES

Neste artigo, abordamos as distinções e as interfaces entre os processos de alfabetização e de letramento, no âmbito do debate sobre uma política pública de alfabetização de crianças oficialmente

materializada sob a forma de um programa federal: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Assim, consideramos imprescindível discutir os conceitos de alfabetização e de letramento, em diálogo com autores que se dedicam ao tema, mas também com os pressupostos que fundamentam a proposta do PNAIC.

A alfabetização é um tema que tem sido objeto de pesquisas e análises em várias esferas do campo educacional brasileiro. Muitos pesquisadores apontam a necessidade de refletir e dialogar sobre esse importante e decisivo processo, como Soares (2004), que ressalta um desafio matricial: "a hipótese aqui levantada é que a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual 'modalidade' de fracasso escolar em alfabetização" (SOARES, 2004, p. 9).

Historicamente, os professores alfabetizadores têm convivido com diferentes entendimentos que procuram definir tanto a alfabetização como o letramento, no contexto da aprendizagem inicial da língua escrita. Com efeito, trata-se de um dos grandes desafios recorrentes da escola brasileira: alfabetizar, letrando. Soares (2004) lembra quando, no Brasil, nos anos 1980, a expressão *alfabetização e letramento* foi introduzida no debate acadêmico: "uma das primeiras obras a registrar o termo letramento (...), de Leda Tfouni, aproxima alfabetização e letramento, (...) para diferenciar os dois processos, tema a que retorna em livro posterior, em que a aproximação entre os dois conceitos aparece já desde o título: *Letramento e alfabetização*" (SOARES, 2004, p. 8).

Entretanto, de acordo com Soares (2011), a proposta de alfabetização muitas vezes se realiza somente no âmbito escolar, o que não é suficiente para tornar a criança letrada. Afinal, não basta que a criança saiba ler, mas é preciso que ela faça uso dessa habilidade nas práticas sociais, em diferentes processos de socialização. Estamos em sintonia com a autora, quando afirma que, enquanto o aluno não enxergar finalidade para o aprendizado, certamente não terá interesse nas propostas oferecidas pela escola, cabendo aqui ressaltar que esse processo não se encerra no ciclo de alfabetização.

Para compreender se há uma similitude entre o conceito de letramento e o de alfabetização, torna-se oportuno refletir sobre as características desses dois processos pelos quais a criança passa na aquisição da leitura e da escrita.

Assim, baseados em pesquisas de Kleiman (1995), Moraes (2013) e Soares (várias obras), entre outras, apontamos diferenças e similaridades entre aqueles conceitos. De acordo com Soares (2001, p. 47), "o ideal seria alfabetizar, letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado". Sendo assim, é preciso compreender a distinção e a indissociabilidade entre esses conceitos, pois sua compreensão como meros sinônimos é imprecisa e conduz a equívocos conceituais e práticos. Em outras palavras, a pura e simples substituição de um termo por outro ou

mesmo a concepção de alfabetização como pré-requisito para o letramento devem merecer tratamento mais rigoroso, do ponto de vista científico.

Para aprofundar e superar esses entendimentos superficiais, muitas vezes polêmicos e contraditórios, temos as contribuições de Soares (2003), que trata a alfabetização e o letramento como dois processos de aprendizagem distintos. Reafirmamos aqui que nosso entendimento se coaduna com o pensamento postulado pela autora, de modo a sublinhar que ambos são processos multifacetados, complexos e distintos. Ainda de acordo com Soares (2018, p.35), devem ser apreendidos “como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências”.

Convém assinalar as diferenças entre alfabetização e letramento, de acordo com a autora: o indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado e vice-versa. E o indivíduo analfabeto pode ser letrado, quando está em meio à leitura e à escrita do mundo, fazendo uso de suas práticas sociais e de outros códigos de expressão. Sobre as relações entre letramento e alfabetização, Soares (2004) assevera:

(...) dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização- e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita-o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

A autora acrescenta:

Ambos são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve no contexto da e por meio das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Portanto, podemos afirmar que a apropriação da escrita é diferente do processo de ler e escrever. Soares (2012) esclarece que saber ler e escrever significa desenvolver uma tecnologia de codificar e decodificar os símbolos da língua escrita, enquanto a apropriação da escrita revela que o sujeito a reconhece como algo que lhe pertence. Para aprofundar essa afirmativa, Soares destaca:

(...) um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2012, pp. 39-40).

Dessa forma, é necessário compreender os dois conceitos e suas particularidades, pois são processos diferentes que necessitam de competências específicas e se desenrolam por meios e formas de aprendizagem diferenciadas. De fato, como pontua Aguiar (2020), a função e o significado de cada um desses processos não podem, portanto, ser confundidos.

Todavia, Soares (2001) defende que se realize uma alfabetização articulada com o letramento, o que requer várias habilidades, lembrando que algumas vezes a pessoa se alfabetiza, aprende a ler e a escrever, mas não necessariamente incorpora a prática da leitura e da escrita, ou seja, não faz uso dessa prática em sua vida cotidiana. Ainda de acordo com a autora, “aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica, constituem dois processos, e um não está antes do outro” (SOARES, 2003, p. 17).

Morais (2013) corrobora o posicionamento de Soares, quando afirma que é necessário identificar as especificidades e entrecruzamentos dos processos de alfabetização e de letramento, reconhecendo, assim, que são processos distintos, mas que precisam ser trabalhados ao mesmo tempo: “temos, hoje, um amplo consenso de que, na escola, precisamos alfabetizar, letrando, isto é, precisamos vivenciar com nossos alfabetizandos, simultaneamente, tanto os princípios e convenções da escrita alfabética como as práticas de leitura/compreensão de textos, assim como a produção de textos” (MORAIS, 2013, p. 12).

Nesse sentido, Albuquerque (2007) e Moraes (2013) estão alinhados com Soares quanto à concepção de alfabetização e de letramento, suas diferenças e importância. Outro ponto em comum entre eles refere-se ao valor que ambos atribuem ao trabalho sistemático em torno da apropriação do sistema de escrita alfabética. A esse respeito, Albuquerque (2007) afirma: “(...) a escola deve garantir, desde cedo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético e essa apropriação não se dá, pelo menos para a maioria das pessoas, espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 19).

Compreendemos, assim, que ambos os autores reforçam a necessidade de se trabalhar metodicamente com o Sistema de Escrita Alfabética, procurando, dessa forma, assegurar o trabalho com as especificidades da alfabetização. Contudo, nas palavras de Leal (2007): “(...) precisamos conciliar a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e o desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos, sem negligenciarmos nenhuma dessas duas dimensões da escolarização inicial” (LEAL, 2007, p. 92). De acordo com Soares (2004), aquelas especificidades ficaram perdidas quando houve a entrada do termo letramento em nosso país, mas precisam ser trabalhadas a partir de diferentes textos e de seus usos sociais.

Segundo Kleiman (1995) e Soares (2004, 2009), os estudos sobre o letramento tem como foco o uso da modalidade escrita da língua pelas diferentes sociedades grafocêntricas. Essas diferenças se referem à alfabetização, como um processo individual de aquisição da leitura e da escrita, e ao letramento, como processo marcadamente social.

Não se pode esquecer que tanto a alfabetização quanto o letramento podem acontecer fora do âmbito escolar, pois muitas famílias alfabetizam e letram suas crianças em casa. Entretanto, essa possibilidade de alfabetização pela família não retira da escola a responsabilidade pela educação de crianças, adolescentes e jovens. Menos ainda nestes tempos atuais, em que estranhas teses de negação da escola tentam disputar o pensamento da sociedade brasileira.

Isso posto, é essencial que o professor alfabetizador compreenda as especificidades das concepções de alfabetização e de letramento, tirando proveito das referências e dos saberes prévios sobre a leitura e a escrita que todo aluno traz consigo. Nessa toada, endossamos o que propõe Soares:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias (SOARES, 2004, p.16).

Com efeito, os processos de aquisição destas habilidades se tornam significativos e prazerosos para os alunos, quando o docente compreende o letramento, não como um método, mas como uma prática educativa, social e cultural. Uma boa pista é olhar para a leitura e a escrita, sem perder de vista a atenção no sujeito que aprende. Soares (2004, p. 16) ainda esclarece que deriva daí “a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras”.

2 CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DO PNAIC

Podemos iniciar esta seção pelo conceito mais objetivo do ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, que abrange um tempo de três anos sequenciais, ou seja, sem interrupções para que as crianças possam consolidar sua alfabetização. O PNAIC, em seu Caderno 2 (2012, p. 7), parte da seguinte concepção: “Entendemos por alfabetização não somente a compreensão do sistema de escrita alfabética e o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas

também as capacidades de ler e produzir textos de diferentes gêneros textuais, relativos aos diferentes componentes curriculares, com autonomia”.

Para darmos sequência ao estudo deste tema é fundamental esclarecer o que significa estar alfabetizado. Nesse sentido, o Manual do PNAIC (2013) apresenta a seguinte definição:

Está alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratam de temáticas familiares ao aprendiz (MANUAL PNAIC, 2013, p. 17).

Entretanto, alfabetizar não é tão somente ensinar a criança a ler e escrever, mas deve garantir a inserção da criança na cultura escolar, permitindo a consolidação dos direitos de aprendizagem, das competências e das habilidades de leitura, escrita e matemática, além da ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento que compõem a base nacional comum para o ensino fundamental de nove anos (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso), previstos para serem alcançados em cada ano do Ciclo de Alfabetização (AGUIAR, 2020).

Os ciclos de alfabetização foram criados pelo Ministério da Educação (MEC), através da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que estabeleceu o ingresso da criança de seis anos de idade no ensino fundamental, ampliando-o para nove anos. O processo de alfabetização deve ocorrer nos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental, de modo que a criança possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, dada a complexidade do aprendizado e respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento das crianças de seis a oito anos de idade. A proposta é que, ao final desse ciclo, a criança esteja alfabetizada:

No presente documento, o foco inicial do debate curricular, para o Ensino Fundamental, abrange os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), em Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza. As razões que levam esse Ministério a priorizar neste momento o Ciclo de Alfabetização estão relacionadas às ações elencadas, anteriormente, e aos dados sobre os índices de analfabetismo e de baixa proficiência dos estudantes brasileiros nas habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2006, p.15).

A Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos, estabelece, em seu artigo 30, que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da

Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

A aludida Resolução, no parágrafo primeiro do mesmo artigo, reserva o mesmo entendimento para as escolas e redes que organizam seu processo de alfabetização em um sistema seriado:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Como podemos observar na citada Resolução, o ciclo de alfabetização no ensino fundamental deve ser sequencial, não passível de interrupção. Com isso, fica entendido que não pode haver retenção ou reprovação do aluno na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. O sistema de ciclo se ampara justamente na crença de que cada aluno aprende em um tempo, logo, não cabe a reprovação se o processo de alfabetização não está consolidado. Segundo o MEC/SAEB (2010), “pesquisas já detectaram que a repetência durante esse período escolar não garante a alfabetização e pode prejudicar o rendimento escolar da criança no ensino fundamental como um todo”. Corroborando tal concepção, Soares destaca:

Pode-se assim admitir que a alfabetização até o final do 3º ano fundamenta-se não na crença de que é possível determinar com precisão o ano de escolarização e a idade em que deve estar concluída a alfabetização da criança, mas na importância e, mais que isso, na necessidade de garantir a todas as crianças, depois de um certo número de anos de escolarização, um domínio básico da leitura e da escrita, imprescindível como meio de superação das desigualdades, que os dados tem evidenciado, na obtenção desse direito fundamental para o exercício da cidadania e aquisição de condições mínimas para a vida social e profissional em uma sociedade grafocêntrica (SOARES, 2018, p.345).

Também podemos verificar esse mesmo entendimento no Caderno de Avaliação no Ciclo de Alfabetização do PNAIC (2012):

(...) Esse tipo de procedimento é, em grande medida, o que Bourdieu (1998) chamou de “indiferença às diferenças”, ao se referir ao tipo de ensino e de avaliação praticados na escola organizada em séries, ou seja, a escola seriada trata todos como iguais em direitos e deveres, com os mesmos objetivos e prazos, ao passo que eles – os aprendizes – já são desigualmente dispostos e preparados ao chegarem à escola. O ciclo de alfabetização propõe, ao contrário, uma pedagogia diferenciada, na qual cada aluno deve progredir a cada ano no ciclo, porém com efetiva aprendizagem (CADERNO PNAIC, 2002, p. 45).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), Lei nº 13.005/2014, fixa em sua Meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental”. Na primeira estratégia atinente à Meta 5, propõe-se estruturar os processos pedagógicos de alfabetização,

nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. Na sexta estratégia, lê-se:

Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.

Tais medidas estão em perfeita sintonia com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, posto que reafirmam o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, o final do terceiro ano do ensino fundamental, sendo um programa voltado para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Assim, o Pacto se propõe a atender simultaneamente os dois grandes problemas mapeados pelo MEC, alfabetização e letramento dos alunos, até o final do terceiro ano, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Assim, as orientações da Meta 5 se apresentam como "Eixos norteadores do PNAIC" para o desenvolvimento de diferentes ações destinadas à alfabetização. Este documento tem por objetivo a implantação de diferentes ações e projetos, visando atingir a melhoria da alfabetização e, conseqüentemente, a qualidade educacional (BRASIL, 2014).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013), através dos Cadernos de Formação, propõe denso embasamento teórico em relação aos conteúdos, os quais levam em conta concepções, conceitos, procedimentos, avaliações de aprendizagem, com o fito de alfabetizar e letrar as crianças do Ciclo de Alfabetização:

A organização do Ciclo de Alfabetização possibilita, de acordo com o Caderno de Apresentação do Pacto nacional pela Alfabetização na idade Certa (doravante PNAIC), levar em conta três aspectos relevantes: 1) o tempo de apropriação da cultura escolar, quando as crianças "aprendem a ser estudantes"; 2) o tempo para o trabalho de apropriação e consolidação de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), considerando a complexidade desse sistema notacional; e 3) a aquisição de "mais autoconfiança das crianças na aprendizagem dos demais componentes, sem que haja a reprovação nesse início de escolarização" (BRASIL-PNAIC, 2013, p.23).

Diante do exposto, Mainardes (2007) esclarece que as políticas de ciclos não devem apenas definir os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo dos três anos, pois representam principalmente a superação da avaliação somativa pela avaliação formativa e diagnóstica.

O autor afirma ainda que, mesmo de maneira subjetiva, a proposta de ciclo valoriza metodologias centradas no aluno. Diante de tantas questões, essa proposta se configura como um caminho possível para uma mudança essencial, e não apenas formal, no combate à evasão, à distorção idade-série e, conseqüentemente, ao analfabetismo.

2.1 NUANCES HISTÓRICAS E TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA PROPOSTA DO PNAIC

No contexto da educação contemporânea, a alfabetização de crianças é demanda fundamental para a formação de uma sociedade letrada. Nesse sentido, passamos a discutir a alfabetização e suas metodologias, numa perspectiva histórica, com alguns recortes, para acompanharmos os movimentos que nos trouxeram até aqui. Além disso, avançamos nesta abordagem sobre a concepção atual de alfabetização e as práticas de letramento apontadas em documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Desde a invenção da escrita que a alfabetização é alvo de discussões, no entanto, estamos com mais de dois séculos de escolarização de massa no mundo ocidental (GRAFF, 1990). Percebe-se, pois, que as práticas de alfabetização estão em constante transformação, desde que se fez necessário o ensino da leitura e da escrita. Isso significa que foi e ainda é necessário refletir sobre as práticas de alfabetização e as estratégias para a formação de professores alfabetizadores.

Todavia, como aponta Soares (2018), a história da alfabetização no Brasil evidencia que o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita impulsiona mudanças periódicas de paradigma, de concepção e de método.

Vale ressaltar, ainda, que no Brasil, no final do século XIX e em parte do século XX, a alfabetização foi reduzida ao ensino de “codificação” e “decodificação” de símbolos. Nesse contexto, houve a necessidade da criação de diferentes métodos de alfabetização, que, ao longo do tempo, eram tidos como sucessivas e pretensas soluções para resolver a questão da alfabetização, em verdadeiro revezamento de métodos tradicionais e inovadores (MORTATTI, 2000).

De acordo com Soares (2018, p. 35), “os métodos não constroem um processo linear, mas, como consequência de muitos e vários fatores intervenientes, configuram-se como um processo de grande complexidade”. Nesse diapasão, Frade expressa que a noção de metodologia pode ser assim concebida:

A palavra 'metodologia' se refere a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer e implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino (FRADE, 2007, pp. 32-33).

Assim, com base em estudos de Carvalho (2008), apresentamos os métodos de alfabetização, os quais se agrupam em métodos sintéticos e métodos analíticos. Os métodos sintéticos compreendem o método alfabético, que toma como unidade a letra; o método fônico, que toma como unidade o fonema; o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. Esses métodos consideram, portanto, como unidade de análise: a letra,

o fonema ou a sílaba. Tendem a remeter a comportamentos behavioristas, comportamentos operantes para aprender, associando estímulo e resposta, processo em que somente os estímulos significativos devem ser reforçados (FRANCO, 1997). Assim, primeiro deve-se aprender a mecânica da leitura (a decifração) para então chegar à compreensão do que se lê. Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem da leitura vão da parte ao todo, com os riscos sinalizados por Carvalho:

Um cuidado que deve ser observado na aplicação dos métodos fônicos decorre da própria natureza do Português, língua alfabética na qual uma letra pode representar diferentes sons conforme a posição que ocupa na palavra, assim como um som pode ser representado por mais de uma letra, segundo a posição. Assim, não basta ensinar o som da letra em posição inicial da palavra, mas é preciso mostrar os sons que as letras têm em posição inicial, medial (no meio) ou final da sílaba (CARVALHO 2008, p. 28).

Já os métodos analíticos partem de uma perspectiva oposta, como explica Frade:

Os métodos analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. São mais conhecidos os métodos globais de contos, o de sentencição e o de palavração. Está presente nesse movimento metodológico a defesa do trabalho com sentido, na alfabetização. Assim, esses métodos buscam atuar na compreensão, por entenderem que a linguagem escrita deve ser ensinada à criança respeitando-se sua percepção global dos fenômenos e da própria língua. São tomados como unidade de análise a palavra, a frase e o texto. Esses métodos supõem que, baseando-se no reconhecimento global, como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua (FRADE, 2007, p.22).

Sobre este viés metodológico, Carvalho afirma:

São os chamados métodos analítico-sintéticos, que tentam combinar aspectos de ambas as abordagens teóricas, ou seja, enfatizar a compreensão do texto desde a alfabetização inicial, como é próprio dos métodos analíticos ou globais, e paralelamente identificar os fonemas e explicitar sistematicamente as relações entre letras e sons, como ocorre nos métodos fônicos (CARVALHO, 2008, p. 18).

A autora esclarece que não se pode responder qual é o melhor método, pois cada um tem sua especificidade, embora sempre haja “uma autoridade para garantir que o método A é melhor que o método B” (CARVALHO, 2008, p. 45). Constant (2013) entra no debate, trazendo o olhar do professor acerca das metodologias de alfabetização:

A preocupação com metodologias ou práticas alfabetizadoras é ainda frequente entre os professores da rede pública de ensino, pois declaram por meio de depoimentos orais, no curso de formação do Pacto, a necessidade de ajuda para o trabalho com as turmas em processo de alfabetização. Ao que parece, os docentes indicam o desejo de aprimoramento profissional, mas que contemple uma formação tanto teórica quanto prática (CONSTANT, 2013, p.15).

Carvalho (2008, p. 46) afirma também que apenas o conhecimento dessas bases teórico-metodológicas não é suficiente: “a boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e

procurar solução para os alunos que não acompanham”. Corroborando as ideias da autora, Soares esclarece:

(...) já não se pode pretender utilizar-se de um único método para a orientação da aprendizagem inicial da língua escrita; é preciso lançar mão de métodos, no plural: uma articulação de procedimentos que alfabetizem e letrem, propiciando à criança uma entrada plena no mundo da escrita, que é a finalidade última da aprendizagem inicial da língua escrita (SOARES, 2010b, p. 27).

Na década de 1990, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado a outro fenômeno, o letramento, que desde então vem sendo amplamente abordado em estudos relacionados à leitura e à escrita. Segundo Soares (1998, p.16), “o termo letramento é a versão para o português da palavra de língua inglesa 'literacy', que significa o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever (...).”

Todavia, as discussões sobre alfabetização e letramento acompanharam o desenvolvimento de um vasto campo de conhecimento composto de diversas áreas específicas, tais como a Linguística, a Psicologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística e, sobretudo, a Pedagogia, área do conhecimento que, como lembra Aguiar (2020), precisa dar respostas bem concretas aos professores alfabetizadores sobre como organizar o processo ensino-aprendizagem de determinados conteúdos. Nessa linha, percebemos que o PNAIC parte da ideia de que, do ponto de vista da articulação entre alfabetização e letramento, toda pessoa considerada como alfabetizada deve ser capaz de lançar mão dessa competência em sua vida social:

Espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas (BRASIL-PNAIC, 2013, p. 26).

Em materiais mais recentes do Pacto, percebemos um aprofundamento da discussão sobre alfabetização, como no seguinte trecho extraído do Documento Orientador do PNAIC (2017), em que a alfabetização é assim compreendida:

(...) um processo intencional, complexo e interdisciplinar: uma verdadeira proposta de educação integral que deve inserir a criança em um ambiente seguro, lúdico e motivador de novos aprendizados, articulado com a vivência de valores como curiosidade, criatividade, respeito às diferenças, espírito investigativo, trabalho cooperativo, resiliência, resolução de problemas e outros que preparam o indivíduo para ser, viver e conviver no século XXI (PNAIC, 2017, p. 12).

Nesse sentido, a alfabetização é abordada como um processo feito de um conjunto de habilidades de natureza complexa, que requer o emprego da interdisciplinaridade como perspectiva

necessária ao processo. Torna-se, pois, cada vez mais significativo para o professor compreender a importância do movimento de reflexão sobre a sua ação, sendo a aula o momento mais relevante de sua prática: afinal, é nesse espaço-tempo que os saberes se entrecruzam e deles emergem novas zonas de desenvolvimento, na linha de Vygotsky (1992), permeadas por competências, conhecimentos e intuições, advindos de suas práticas de sucesso. A rigor, o que acontece em sala de aula é muito mais do que imaginamos. De acordo com Freire (1997, p. 44), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

Importa lembrar que o conceito de letramento é definido por Soares (2001, p. 47) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Na mesma direção, Frade assevera:

Sabemos também que não é apenas a escola que apresenta a escrita à criança: é a própria sociedade. Reconhecer isso, no entanto, não retira da escola seu papel fundamental de ensinar o sistema de escrita e de propor situações autênticas de uso. Ao contrário, se concebemos a alfabetização num contexto mais amplo, que envolve a criança como um ser ativo e a escrita como objeto social, logicamente vamos adaptar as didáticas a essa nova postura (FRADE, 2007, p.10).

Observamos que há muito se vem buscando definir os termos alfabetização e letramento, visto que tanto os professores alfabetizadores como os pesquisadores da área têm convivido com diferentes compreensões, muitas vezes conflitantes, no âmbito da aprendizagem inicial da língua escrita. A rigor, alfabetização e letramento têm significados nem sempre convergentes, mas apresentam um traço comum: “são significados fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita” (SOARES, 2010a, p. 60). Cabe aqui destacar as contribuições de Rojo (1995), que trata alfabetização e letramento como duas aprendizagens indissociáveis, que exigem, sobretudo, capacidades específicas:

Alfabetizar-se, conhecer o alfabeto, envolvia discriminação perceptual (visão), e memória dos grafemas (letras, símbolos e sinais), que devia ser associado, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas). Uma vez construída essas associações, uma vez alfabetizado, o indivíduo poderia chegar da letra à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo, e ao texto, acessando assim linear e sucessivamente, seus significados [...] Nessa teoria as capacidades eram de decodificação do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler (ROJO, 1995, p. 76).

Em concordância com as afirmativas de Rojo sobre as relações entre alfabetização e letramento, Soares (2004) conclui que:

(...) dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por

esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização- e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita-o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

E a autora acrescenta:

Ambos são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve no contexto da e por meio das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Sendo assim, podemos afirmar que o fato de ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. Soares (2012) esclarece que aprender a ler e escrever é o mesmo que codificar e decodificar os símbolos da língua escrita, enquanto a apropriação da escrita pelo sujeito significa que ele a tem como sua propriedade: “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, é o indivíduo que vive em estado de letramento” (pp. 39-40).

Portanto, fica claro que o ensino, no processo de alfabetização, não pode ser somente um processo de transferência de conhecimento do professor para o aluno: “pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (FREIRE, 1996, p.19).

As definições de Soares (2003) sugerem a alfabetização como um processo bastante vinculado à escolarização, enquanto o letramento é percebido como um fenômeno mais amplo, relacionado aos usos da escrita nas mais diferentes esferas sociais, o que decerto também envolve a escola, mas não se limita a ela. Em função disso, os estudos sobre letramento focalizam, por exemplo, o uso da modalidade escrita da língua pelas diferentes sociedades grafocêntricas, investigando os valores que os sujeitos dessas sociedades atribuem à escrita. Já os estudos sobre alfabetização tendem a ser mais restritos ao âmbito escolar. Entretanto, de acordo com Kleiman (1995), as práticas de letramento ocorrem em vários contextos sociais, incluindo enfaticamente a escola:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Nessa toada, a oralidade é constituinte do letramento, na medida em que os sujeitos possuem contato direto com a sociedade letrada e suas características, incorporando, assim, em seu discurso oral, marcas da língua escrita:

(...) a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento [...] em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Rojo (1995) defende e evidencia, por meio de suas pesquisas, como a oralidade é essencial na constituição do letramento durante a infância. Para a autora, a oralidade é quem promove o processo do letramento, já que é a partir do contato, via oralidade, que a criança constitui sua relação com a escrita:

(...) é o modo de participação da criança ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escritura, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos da instituição escolar e/ ou pré-escolar em que a criança está – ou não está – inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto (ROJO, 1995, p. 70).

Soares (2003) também enfatiza que a alfabetização não deve ficar limitada apenas ao espaço da sala de aula, pois precisa envolver-se com o uso social da língua, que se materializa em diferentes situações e contextos fora do âmbito da escola, inclusive porque muitas famílias alfabetizam suas crianças em casa, por exemplo. Entretanto, essa situação de alfabetização pela família, vale aqui insistir, não retira da escola a condição de principal espaço para ensinar a ler e a escrever, pois, de modo diferente da concepção de letramento, a ação de alfabetizar, devido a suas especificidades, é bastante restrita à escola, culminando no trabalho do professor em sala de aula.

3 PARA NÃO CONCLUIR

O objetivo destas notas foi retomar aqueles movimentos teóricos que tiveram grande força no campo da alfabetização e do letramento no Brasil, tratando mais especificamente dos métodos analíticos e sintéticos. Não foi nosso intuito, portanto, aprofundar de forma extensa cada uma das abordagens, posto que há vasta literatura disponível a respeito. Nosso propósito é criar enlaces entre o debate teórico mais amplo e as perspectivas que fundamentam a experiência do PNAIC, política pública que buscou tratar, de forma detalhada, a discussão acerca da alfabetização e do letramento como subsídio à formação continuada de professores:

Existem vários métodos e estratégias de alfabetização. Todavia, é importante destacar que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas. Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças (MANUAL PNAIC, 2012, p. 20).

O Caderno de Formação do PNAIC nº 1 (2012), que trata mais especificamente sobre o currículo na alfabetização, suas concepções e princípios, esclarece que o Pacto não propõe um método definido para que os professores alfabetizadores apliquem em seu fazer docente. Ele se coloca como uma “ponto de partida para a discussão, em cada município, acerca de conhecimentos e capacidades que possam ser propostos nos documentos oficiais que orientam o trabalho nas escolas” (p. 22).

Acreditamos que ensinar alunos a se apropriar da leitura e da escrita é um grande desafio e requer um olhar crítico-reflexivo sobre o processo de ensino-aprendizagem, suas teorias e metodologias (AGUIAR, 2020; LIMA, ASSUNÇÃO, COUTINHO, 2019). Afinal, é essencial que os sujeitos desenvolvam competências relativas ao domínio dessa tecnologia social para uma atuação que também é ideológica e política. Soares (2012, p. 58) afirma que “enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita forem privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como têm sido – elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão”.

Diante do exposto, compreendemos que a atuação do docente é determinante no processo de alfabetização. Entretanto, muitos professores alfabetizadores revelam-se com formação pouco consistente ou até mesmo inadequada, trabalhando em condições precárias e com poucas chances de participar de ações de formação continuada. Isso dá a devida medida do desafio que temos diante de nós: como assegurar as melhores condições, objetivas e subjetivas, de formação e de trabalho para que o magistério logre êxito na etapa que é, provavelmente, a mais complexa e desafiadora da atividade docente: o processo de alfabetização e letramento de crianças, ainda um canteiro a céu aberto no Brasil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. Formação continuada de professores alfabetizadores: análise da contribuição do PNAIC no município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF - Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República: Leis Ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República do Brasil, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Manual do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, s.d.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: DF, 2012c.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2012d.

CARVALHO, M. Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CONSTANT, E. (org). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFRJ). Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

FRANCO, A. Metodologia de ensino: língua portuguesa. Belo Horizonte: Ed. Lê/ Fundação Helena Antipoff, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia do oprimido. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. Estudos Avançados, v. 15, nº 42, 2001.

GRAFF, H. O mito do alfabetismo. Teoria e Educação, nº 2, p. 30-64, 1990.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, T. F. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia (Orgs). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIMA, M., ASSUNÇÃO, M. E., COUTINHO, D. J. Dificuldades na aprendizagem da leitura nas séries iniciais. Brazilian Journal of Development, v. 5, nº 11, 2019.

MAINARDES, J. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, A. G. Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso? In.: Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita. Salto Para o Futuro, Ano XXIII, Boletim nº 4, Abril de 2013.

MORAIS, A. G., ALBUQUERQUE, E. B. C., LEAL, T. F. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

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

REGO, L. L. B. Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.

ROJO, R. H. R. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

_____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 9, nº 52, p. 1-21, jul./ago. 2003c.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2004.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, nº 29, 2004.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

_____. Por uma alfabetização até os oito anos de idade. In: De Olho nas Metas. São Paulo, 2010.

_____. Alfabetização e letramento. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

VYGOSTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1992.