

Pesquisa em Debate

ANALFABETISMO, LEITURA E ESCRITA NO BRASIL

LITERACY, READING AND WRITING IN BRAZIL

Vera Lúcia Troiano Bognar

Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos

Alzira Lobo de Arruda Campos

Livre-docente pela Unesp e professora da Universidade São Marcos

Resumo

O presente estudo analisa o problema do analfabetismo no Brasil, do ponto de vista da realidade educacional e das teorias relativas ao letramento e à escrita, destacando-se os entraves à alfabetização plena do indivíduo, presentes no sistema de ensino nacional, do ponto de vista de que ler é um ato de cidadania. O artigo ressalta-se a importância da leitura no desenvolvimento do ser humano, especificamente, na qualificação de profissionais da educação, capazes de transformar as habilidades leitoras em competências leitoras.

Palavras-chave: analfabetismo; aprendizado da escrita; aprendizado da leitura; sistema educacional brasileiro.

Abstract

The present study analyzes the problem of illiteracy in Brazil, in terms of educational reality and theories related to literacy and writing, highlighting the barriers to literacy of the individual present in the national education system, from the point of view that reading is an act of citizenship. The paper emphasizes the importance of reading in the development of human beings, specifically in the qualification of education professionals, able to turn reading skills into reading competencies.

Keywords: illiteracy, learning to write, learning to read, the Brazilian Educational System.

Diversos autores vêm destacando que os obstáculos teórico-pedagógicos ao aprendizado da escrita e da leitura no Brasil residem no fato de que as concepções pedagógicas mais retrógradas e as políticas mais nefastas encontram-se nas classes de alfabetização. Ao contrário da educação infantil, as classes de alfabetização teriam poder para reter os alunos que não estão alfabetizados. A formação de professores para este nível de ensino demandaria, pois, maior atenção, uma vez que ainda subsistem em alguns Estados muitos professores leigos.¹ Na mesma linha, Pedro Demo considera que a valorização do professor é considerada como a pedra-de-toque da melhoria do sistema educacional, porquanto um professor competente e socialmente satisfeito é a melhor motivação da qualidade. Na acepção desse autor, o professor passa a ser o centro e o ator da construção do conhecimento, pois manejar e construir conhecimento é a meta instrumental específica do processo educativo, podendo assim dedicar-se cada vez mais às estratégias construtivas, privilegiando o aprender a aprender e o saber pensar, tendo em vista o melhor intervir. O domínio do conhecimento disponível é peça essencial do processo construtivo.²

José Mario Pires Azanha, a respeito, destaca haver duas linhas possíveis de melhoria na política de educação: uma é a expansão da rede de forma a atender a todos, e a outra é a melhoria do ensino. Portanto, Azanha prescreve a quantidade, isto é, a expansão da rede de ensino, unida à qualidade, com professores melhor capacitados. Dessa forma a questão da melhoria do ensino não é uma questão político-partidária, mas sim pedagógica e pública.³

O analfabetismo está entre os mais antigos e graves problemas da educação brasileira. Estudos recentes mostram que houve uma redução no número de analfabetos nacionais, sobretudo entre os jovens, embora o total de analfabetos ainda seja o mais elevado da América Latina, com índice de 14,7%, que corresponde em números absolutos a cerca de 15,8 milhões de pessoas.⁴

Para o INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional), a definição de analfabetismo vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo revisões significativas,

¹ SETÚBAL, Maria Alice (coord.); LOPES, Valéria Virgínia & HUBNER, Alexandre. *A Educação Básica no Brasil nos Anos 90: políticas governamentais, ações da sociedade civil*. São Paulo: Cenpec, 2001, p.111.

² DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas: Papyrus, 1994, pp.25-28.

³ AZANHA, José Mário Pires. *Educação: Temas polêmicos*. São Paulo: Nacional, pp. 23-24.

⁴ SETÚBAL; LOPES; HUBNER, op.cit.,p. 95.

como reflexo das próprias mudanças sociais. Em 1958 a UNESCO definiu como alfabetizado um indivíduo capaz de ler e escrever um enunciado simples; vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar suas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

A natureza do analfabetismo observado hoje em dia é, pois, diferente da conhecida ainda na primeira metade do século. Jean Foucambert define o analfabetismo:

(...) é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita. Outrora, o analfabetismo resultava da ausência da escolarização. Como o funcionamento social exclui dos processos de decisão e poder entre 50 e 70% dos “cidadãos”, estes são excluídos também dos motivos para encontrar na escrita o que ela tem de específico.⁵

O conceito de analfabeto como sujeito iletrado perdura em parte da sociedade, pois ainda há uma identificação do termo com aquele indivíduo que não sabe ler e escrever, e que muitas vezes utiliza a impressão digital para identificar-se ou assina o nome com muita dificuldade.

Atualmente aparece como consequência do iletrismo definido como a falta de familiaridade com o mundo da escrita, uma exclusão em relação ao todo ou a parte desse modo de comunicação. Para Jean Foucambert, o analfabetismo não é o resultado de um mau funcionamento do sistema escolar, mas uma situação coerente, ainda que paradoxal, nas sociedades industriais que construíram seu desenvolvimento e prosperidade sobre a divisão do trabalho.

O autor ainda menciona que o verdadeiro desafio não é a realfabetização de 10% a 15% dos mais desfavorecidos, mas, antes de tudo, é a “leiturização” de três quartos da população.⁶

Depende das demandas de leitura e escrita pela na sociedade para garantir o alfabetismo funcional, pois na Europa e América do Norte são necessários oito ou nove anos com um patamar mínimo para se atingir o alfabetismo funcional. Na América

⁵ FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p.18.

⁶ Idem, pp.18-20.

Latina, o problema tem características específicas e mais complexas, entretanto a disponibilidade de informações baseadas em pesquisas extensas é muitíssimo reduzida.

De acordo com o INAF, o objetivo de se fazer um levantamento nacional sobre o alfabetismo dos jovens e adultos é gerar informações que ajudem a dimensionar e compreender o problema, fomentando um debate público sobre ele e orientando a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas.⁷

A pesquisa realizada pelo IBOPE em julho de 2003 utilizou uma amostra nacional representativa da população brasileira, com 2.000 pessoas de 15 a 64 anos. Foi-lhes aplicado um teste contendo tarefas relacionadas a contextos e objetivos práticos de leitura e escrita. O teste identificou que 8% dos brasileiros nesta faixa de idade encontram-se na condição de analfabetismo absoluto; o nível 1 (rudimentar) representa 30% dos brasileiros que têm um nível de habilidade muito baixo, pois localizam informações simples em enunciados com uma só frase como num anúncio ou chamadas de capas de revistas. O nível 2 (básico) identifica que 37% conseguem localizar uma informação em textos curtos, como uma carta ou uma notícia, e no nível 3 (pleno) apenas 25% que demonstram domínio pleno das habilidades testadas são capazes de ler textos mais longos, localizar mais de uma informação contida em diferentes textos e estabelecer relações entre elas.

Tabela 1. Evolução dos níveis de alfabetismo, leitura e escrita – 2001 - 2003

	2001	2003
Analfabeto	9%	8%
Alfabetismo-nível 1-rudimentar	31%	30%
Alfabetismo -nível 2 - básico	34%	37%
Alfabetismo -nível 3 - pleno	26%	25%

Fonte: INAF-2003.

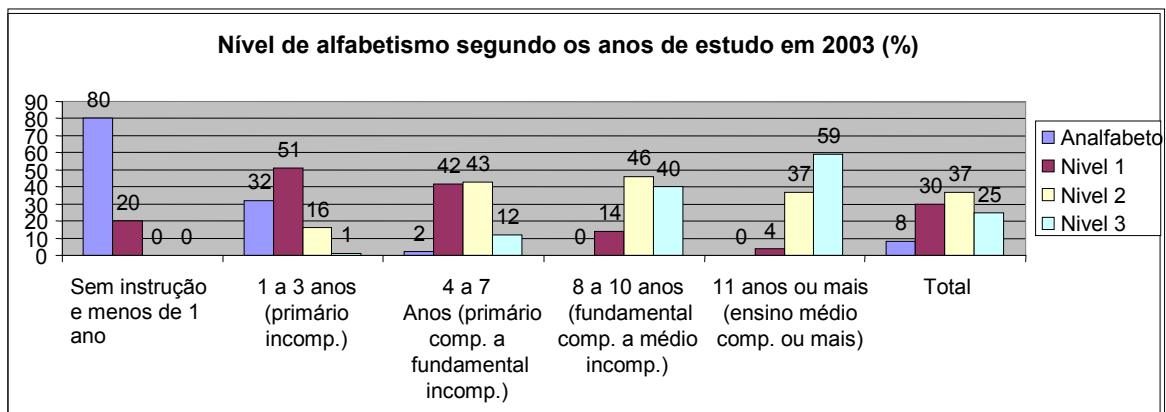
A tabela acima confirma os resultados verificados em 2001 quando da utilização dos mesmos instrumentos em amostra semelhante. A evolução dos índices em 2003 com queda no valor percentual reafirma que a escolaridade é o principal fator de promoção das habilidades e práticas da leitura da população. Considera-se que 60% da

⁷ INAF. *3º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional*. 2003, pp. 4-5.

população estudada não tem a escolaridade obrigatória de oito anos, e que a educação básica é privilégio de apenas 20% da população.

Com relação à escolaridade, destaca-se que 20% dos que não completaram sequer uma série aprenderam a ler e escrever, provavelmente por outros meios que não a escolarização, e quase um terço dos que completaram de uma a três séries escolares, os quais são representados por 32%, se encontra ainda na situação de analfabetismo absoluto, isto é, não sabe ler e escrever. Outros 51% podem ser considerados analfabetos funcionais, como demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1. Níveis de alfabetismo



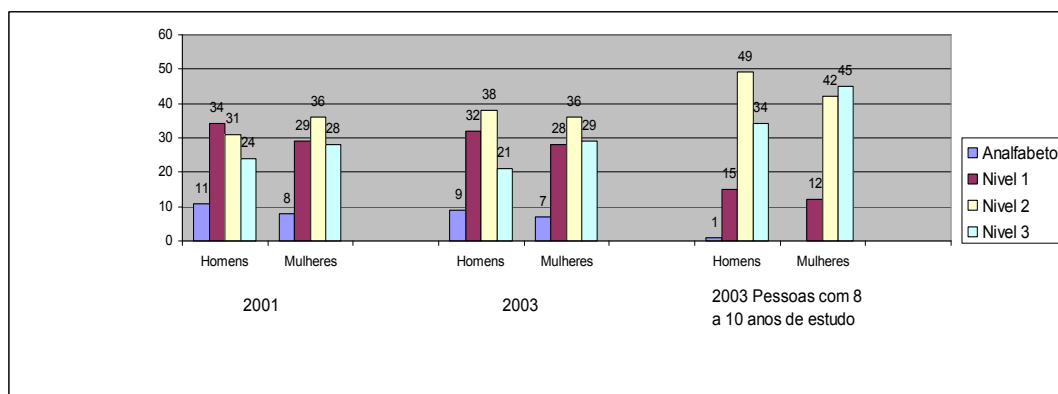
Fonte: INAF, 2003.

Só o ensino fundamental garante um nível pelo menos básico de leitura e escrita para mais de 80%, e o domínio pleno das habilidades testadas só é majoritário entre pessoas com o ensino médio ou mais.⁸ O Gráfico 1 comprova que quanto maior o tempo de escolarização, menores são os índices de analfabetismo, e que entre as pessoas que possuem de quatro a sete anos de estudo, pouco mais da metade atinge os níveis básico e pleno de habilidades.

A leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para garantir o acesso à cultura e à aprendizagem, e entre 2001 e 2003 ampliou-se o diferencial no desempenho de leitura entre homens e mulheres, demonstrado nos níveis de alfabetismo segundo o sexo, como apresenta o gráfico a seguir.

⁸ Idem, pp. 6-7.

Gráfico 2. Níveis de alfabetismo segundo o sexo, em 2001 e 2003 (%)



Fonte: INAF: 2003.

Como mostram os dados censitários no Gráfico 2, as mulheres também estão aproveitando melhor a escolarização no que diz respeito à aquisição das habilidades de leitura e sua manutenção ao longo da vida. A diferença no desempenho em leitura entre homens e mulheres corresponde a um maior interesse pela leitura, pois 35% afirmam que lêem para distrair-se, sendo uma prática mais frequente entre as mulheres. Observa-se que indicada por 41% dos entrevistados aparece a mãe como estando entre as duas pessoas que mais influenciam no gosto pela leitura, depois professores ou professoras são indicados por 36% e o pai por 24%, com maior influência entre os homens que o mencionaram em 29% dos casos, contra 21% das mulheres.

O INAF investigou os hábitos de leitura como mostra o Quadro 1, e apurou que a grande maioria das pessoas que lêem livros, revistas ou jornais tem acesso a estes materiais por meio de compra ou de empréstimos de parentes ou amigos. Num país com tanta desigualdade de renda, esse é um fator que limita bastante o acesso à leitura.

Após o término do levantamento nacional sobre o alfabetismo, conclui-se que a educação básica promove a prática de leitura e outros hábitos culturais ao longo da vida e amplia as oportunidades de educação continuada. O acesso a materiais de leitura é condicionado pelo poder aquisitivo e pela escolaridade, mas políticas públicas podem ampliar o acesso das populações de baixa renda a livros, revistas e jornais e computadores. Os hábitos de leitura têm uma tendência à queda, como comprovam os índices abaixo.

Quadro 1. Evolução de hábitos de leitura (%)

	TOTAL		ANALFABETO		NÍVEL 1		NÍVEL 2		NÍVEL 3	
	2001-2003		2001-2003		2001-2003		2001-2001		2001-2003	
Gosta de ler para se distrair ou passar o tempo (muito/um pouco)	67	65	17	11	61	62	75	69	82	81
Costuma ler livros (ainda que de vez em quando)	79	75	16	15	72	67	91	82	96	92
Costuma ler revistas (pelo menos uma vez por semana)	30	30	4	1	19	15	31	31	51	53
Costuma ler jornais (pelo menos uma vez por semana)	37	32	5	3	25	21	42	33	58	53

Fonte: INAF-2003.

O quadro acima revela que as práticas de leitura que apresentam maiores diferenças percentuais em queda estão nos hábitos que se referem à leitura de livros e jornais, o que provavelmente indica que o acesso a esses materiais é condicionado pelo poder aquisitivo e pela escolaridade, mas políticas públicas podem ampliar o acesso das populações de baixa renda a livros, revistas e jornais e computadores. Após o término do levantamento nacional sobre o alfabetismo conclui-se que a educação básica promove a prática de leitura e outros hábitos culturais ao longo da vida e amplia as oportunidades de educação continuada.

Ainda mais restrito é o acesso a outras práticas culturais, como ir ao cinema, a teatros e museus. As políticas públicas podem atuar nesses aspectos de forma integrada, promovendo o acesso e a utilização de acervos multimídia, além de espetáculos e da interação presencial de comunidades de leitores. As políticas públicas e empresariais, assim como as práticas educacionais, precisam considerar e refletir sobre as características específicas dos grupos envolvidos e como a escola poderia interferir nesses padrões.⁹

Entre as políticas que visam à democratização da leitura, o local de trabalho também oferece o acesso a materiais impressos, e entre essas políticas está a mais tradicional delas, a biblioteca.

O INAF também apurou informações importantes: um pouco mais de um terço da população afirma nunca ter ido a uma biblioteca; nas classes D e E esse percentual é de 49%, um pouco mais que a metade da população; cerca de 59% afirmam já ter ido a uma biblioteca pública; 45% dizem já ter ido a uma biblioteca na escola, e só 7% asseguram já ter ido a uma biblioteca no local de trabalho; 41% informam que existe alguma biblioteca perto de sua casa ou do trabalho, e menos pessoas costumam ir a bibliotecas para retirar livros ou lê-los e consultá-los.¹⁰

Em notícia publicada no jornal O Estado de S. Paulo, segundo dados do IBGE, deve-se lembrar, todavia, que há 20 anos mais de 30% da população jovem e adulta brasileira era analfabeta; a queda dos percentuais de analfabetismo está relacionada com o fato de que, no final dos anos 70, apenas 49% das crianças brasileiras entre 7 e 14 anos estavam na escola. Apesar do avanço, o INEP classificou o quadro de analfabetismo no Brasil como bastante crítico, reconhecendo que o esforço de universalização do acesso ao ensino fundamental derrubou as taxas de analfabetismo entre os jovens, mas lamenta que estes resultados sejam homogêneos, enquanto no Sul e no Sudeste do País as taxas são pouco maiores do que 7%, no Nordeste atingem 18,4%.¹¹

A pesquisa mostrou que as taxas de analfabetismo funcional no Brasil são maiores que as de seis outros países latino-americanos, incluindo a Venezuela e o Paraguai. Também preocupante é a realidade de alfabetizados que não compreendem, por exemplo, o sentido de um texto de cinco linhas, fazendo só o reconhecimento silábico das palavras.

O INAF apresenta na Tabela 3 uma evolução nos índices de alfabetismo em relação às habilidades de leitura e escrita referente ao período de 2001 até 2005, demonstrando haver um acréscimo percentual nos diversos níveis de alfabetismo funcional.

⁹ Idem, p. 16.

¹⁰ Idem, pp. 10-16.

¹¹ O ESTADO DE S. PAULO, *Alfabetizar não basta*. 13-9-2000.

Tabela 2. Habilidades de escrita e leitura

Habilidades de Escrita e Leitura				
	2001	2003	2005	Dif. 2001-2005
Analfabeto	9%	8%	7%	- 2pp
Alfabetizado nível rudimentar	31%	30%	30%	- 1pp
Alfabetizado nível básico	34%	37%	38%	+ 4pp
Alfabetizado nível pleno	26%	25%	26%	-
Obs.: Devido ao arredondamento das casas decimais, os percentuais relativos a 2005 totalizam 101%				

Fonte: INAF 2007.

Na 6ª edição do INAF/BRASIL, os dados concluem que se reduz a proporção de indivíduos classificados analfabetos absolutos e no nível rudimentar de alfabetismo. Os níveis básico e pleno têm crescido solidamente. Esta evolução pode ser associada à crescente escolarização da população brasileira, que aumentou significativamente nas últimas décadas graças ao maior acesso e permanência na escola, o que se conclui que quanto maior o nível de escolaridade, maior a chance de atingir bons níveis de alfabetismo. Um levantamento mais específico da população entre 2001 e 2007 inclui os analfabetos funcionais e alfabetizados funcionalmente.

Tabela 3. Evolução do indicador de alfabetismo funcional

Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional						
Resposta	Total	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007
Base	12.006	4.000	4.000	4.002	4.004	2.002
Analfabeto	11%	12%	13%	12%	11%	7%
Rudimentar	26%	27%	26%	26%	26%	25%
Básico	37%	34%	36%	37%	38%	40%
Pleno	26%	26%	25%	25%	26%	28%
Analfabetos funcionais	37%	39%	39%	37%	37%	32%
Alfabetizados funcionalmente	63%	61%	61%	63%	63%	68%

Fonte: INAF 2007.

O que se observa acima é o aumento significativo nos índices básico, pleno e de alfabetizados funcionalmente. A compilação das habilidades de letramento mostra que não só garantir o acesso é necessário, mas também sim melhorar a qualidade da educação, pois ainda é significativa a defasagem com relação às aprendizagens esperadas para cada ciclo escolar.

A Tabela 4 revela o percentual de alfabetismo por escolaridade até o ensino superior.

Tabela 4. Alfabetismo por escolaridade

INAF/BRASIL (2001 a 2007)	SEM ESCOLARIDADE	DE 1ª À 4ª SÉRIE	DE 5ª A 8ª SÉRIE	ENS. MÉDIO	ENSINO SUPERIOR	
BASE	12.006	1.182	3.356	3.238	3.112	1.118
Analfabeto	11%	73%	12%	1%	0%	0%
Rudimentar	26%	24%	52%	26%	8%	2%
Básico	37%	2%	31%	53%	45%	24%
Pleno	26%	1%	5%	20%	47%	74%
Analfabetos funcionais	37%	97%	64%	27%	8%	2%
Alfabetizados funcionalmente	63%	3%	36%	73%	92%	98%

Fonte: INAF 2007

A tabela acima demonstra que a maioria dos brasileiros (64%) entre 15 e 64 anos que estudaram até a 4ª série atinge no máximo o grau rudimentar de alfabetismo, ou seja, localiza somente informações explícitas em textos curtos e efetua operações matemáticas simples, mas não compreende textos mais longos nem define estratégias de cálculo para resolução de problemas. E ainda mais grave: 12% destas pessoas podem ser consideradas analfabetas absolutas em termos de leitura/escrita, não conseguindo codificar palavras e frases, mesmo que simples, além de terem dificuldade em lidar com números em situações do dia-a-dia.¹² Esses dados são preocupantes, pois mostram que há um longo percurso a percorrer em nível de política educacional de formação de professores e de programas de incentivo. Portanto, o analfabetismo é um dos maiores problemas que atinge a população brasileira, uma vez que constitui forte obstáculo ao exercício da cidadania, por ser um fator poderoso para a exclusão social do analfabeto, obrigado a viver numa sociedade de fundamentos letrados, sem dispor do instrumental mínimo para nela se integrar. Esse dado tem preocupado a produção científica. Assim, as dissertações e teses registradas no *site* da Capes referentes ao assunto apresentam um vasto material de análise e investigação sobre temas como alfabetização, leitura, escrita e letramento.

Os autores dos trabalhos pesquisados procuram investigar como a leitura e escrita estão inseridas nas práticas de letramento, como podemos acompanhar pela análise dos resumos registrados no bando da CAPES. Divaneide Paixão investiga os deslocamentos que a aquisição da leitura possibilitou ao sujeito, no que concerne às posições que ocupa em relação a seus colegas e professores. A pesquisa realizada com duas professoras e suas turmas registra a capacidade de que, mesmo no sofrimento, o ser humano encontra meios de potencializar suas qualidades e sobressair, isto é, foram percebidos em termos de oposição o prestígio ou desprestígio presentes nos relacionamentos vivenciados em sala de aula. Conclui-se que os alunos que aprendem a decifrar códigos escritos estão enquadrados dentro de uma norma escolar, e acabam tendo o poder a seu favor em detrimento de outros que precisam fazer um esforço maior para ocupar um lugar de prestígio por não dominarem o código, exigindo dos educadores conhecimentos que a escola ainda não é capaz de possibilitar e tornando

¹² Disponível em: < www.ipm.org.br >. Acessado em: 28/12/2007.

evidentes questões que valorizam a alfabetização, com prejuízo para a concepção de letramento.¹³

A dissertação de Marilene Lima Santos analisa, a partir de registros históricos, a perspectiva da história cultural dos métodos de ensino da leitura e escrita no Estado de São Paulo no período de 1920 a 1930. Explica como a Reforma Sampaio Dória trouxe modificações ao ensino primário e introduziu a autonomia didática do professor quanto aos métodos de ensino. Os dados coletados nas revistas *Sociedade de Educação* e *Escola de Educação* colocam em destaque o método analítico-sintético. A autora conclui que o método traz nova abertura à forma de ensinar a ler e escrever e cita algumas leituras de cunho moralista que norteavam as aulas para tornar o jovem leitor apto à atividade fabril, mantendo uma conduta moral para a época.¹⁴

Gisele Goller, por sua vez, caracteriza a prática docente nas séries iniciais e seus problemas, e investiga os principais obstáculos que os docentes encontram em sala de aula. De caráter qualitativo, por meio de entrevistas e observações, a investigação conclui que as expectativas sobre os aprendizes são distintas – enquanto na educação infantil formam-se crianças felizes e saudáveis, no ensino fundamental a meta é formar profissionais produtivos e competentes.¹⁵

A partir da análise do pensamento da pesquisadora Emília Ferreiro, Marize Peixoto Figueiredo identifica os saberes dos professores alfabetizadores em sua prática de alfabetização. A pesquisa, de caráter exploratório, utiliza-se da revisão da literatura e de entrevistas com professores das séries iniciais, concluindo que há a necessidade de se repensar a formação docente.¹⁶

Edilma Costa apresenta uma experiência de intervenção na prática de uma professora alfabetizadora de escola pública de Natal, voltada à reflexão e ao posicionamento docente, como um elemento decisivo na redefinição de um agir profissional respaldado pela concepção construtivista. O estudo de caso permite o

¹³ PAIXO Divaneide. L. L. *Quando ler é transformar-se: um estudo fenomenológico do processo de aquisição da leitura*. Universidade Católica de Brasília, 2002. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br> >. Acessado em: 15/10/2007.

¹⁴ SANTOS, M. L. *Os métodos de ensino da leitura e escrita em São Paulo (1920-1930) uma história de continuidades e descontinuidades*. PUC, 2001. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br> >. Acessado em: 17/10/2007.

¹⁵ GOLLER, G. *A prática docente nas séries iniciais*. São Paulo: PUC, 2002. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br> >. Acessado em: 15/10/2007.

¹⁶ FIGUEIREDO, Marize.P. S. *O saber docente em alfabetização: um estudo com professoras regentes da rede pública municipal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br> >. Acessado em: 15/10/2007.

acompanhamento e aproxima-se da perspectiva da pesquisa-ação, resultando em quatro momentos articulados e complementares: entrevistas, observações, intervenções e estratégias de reflexão. Conclui que à medida que esses elementos foram articulados houve uma reflexão do fazer docente, constituindo-se em marcante alternativa de capacitação do professor.¹⁷

Adelaide Ferreira Margato demonstra como os professores “em serviço” constroem o conhecimento durante um curso direcionado ao ensino fundamental. A investigação conduz, por meio das visões de ensino/aprendizagem, à análise das resistências e análise do processo de reflexão crítica. Conclui que a relação teoria-prática não acontece de maneira natural e direta. São analisados os resultados de um curso, o que permite sinalizar os diferentes níveis de reflexão que levaram à reconstrução da ação pedagógica.¹⁸

Ângela Helena Josefi informa como contribuir para a melhoria da qualidade da formação de leitura e escrita de alunos, e sugere discussões sobre o processo de formação inicial e continuada do professor. Conclui com argumentos voltados à formação continuada.¹⁹

Maria de Fátima Franco pesquisa as fases do processamento estratégico da leitura por alunos de primeira à quarta série do ensino fundamental da escola pública. Por meio de dois tipos de texto, o questionário e o de retextualização oral, conclui que o resultado do desempenho dos alunos envolve parcialmente o reconhecimento de partes do texto lidas. No texto narrativo, os alunos recuperam informações que fazem parte de seus conhecimentos prévios. A pesquisa confirma que os alunos encontram dificuldades devido à falta de conhecimento, relativas ao processo de leitura.²⁰

Anabela Almeida Costa e Santos utiliza a etnografia como perspectiva técnico-metodológica para estudo de funções e significados, relativamente aos cadernos escolares da primeira série. Após observar durante um ano alunos e professores, a

¹⁷COSTA, Edilma. *Para compreender e praticar o construtivismo: desafios de uma professora alfabetizadora*. Natal: Universidade do Rio Grande do Norte, 2001. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br>>. Acessado em: 15/10/2007.

¹⁸MARGATO, Adelaide. F. *Identidade em construção: um processo sem fim*. São Paulo: PUC, 2002. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br>>. Acessado em: 10/02/2007.

¹⁹JOSEFI, Ana. H. B. *Alfabetização: uma abordagem para a prevenção das dificuldades de aprendizagem*. Universidade Estadual de Maringá, 2002. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br>>. Acessado em: 15/10/2007.

²⁰FRANCO, Maria. F. *A leitura nas séries iniciais*. Aspectos do processamento estratégico. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br>>. Acessado em 15/10/2007.

autora constatou que o caderno é um importante instrumento didático, que assume significado e contém elementos para a compreensão das informações.²¹

A dissertação de Andréa Luize avalia as reflexões e ações dos pequenos aprendizes diante da tarefa desafiadora de produção textual. A metodologia proposta envolve a produção de quatro textos (duas parlendas e duas listas) em oito duplas de crianças de quatro a seis anos. A análise dos processos cognitivos mapeou suas tendências e enfocou a diversidade inerente à construção do conhecimento à luz dos postulados de teóricos construtivistas: Piaget, Vygotsky, Coll, Ferreiro e Teberosky.²²

Jaqueline Luzia da Silva realiza sua pesquisa sobre a leitura do mundo e leitura da palavra, com o objetivo de verificar como a alfabetização pode sofrer influência na vida fora da escola. O referencial teórico embasado na análise do fracasso escolar, nas questões sobre letramento e no estudo da perspectiva da educação libertadora obteve resultados indicadores de ser necessário que as práticas educativas se abram ao conhecimento prévio dos alunos, e possam garantir uma nova postura deles em seu meio social.²³

Ediva de Oliveira Souza estabelece a relação entre o nível de leitura e de escrita no início de alfabetização na perspectiva psicogenética. A amostragem foi realizada com 73 crianças de primeira e segunda séries em atividades de leitura, escrita, compreensão de palavras e frases. A pesquisa permitiu à Autora observar que os resultados sugerem a ocorrência de discrepâncias entre o nível de escrita e de leitura. A relação entre leitura e escrita varia de acordo com os diferentes níveis de aquisição da linguagem escrita.²⁴

Francisca Neurismene Pinheiro considera os problemas escolares relacionados com os períodos anteriores e posteriores da alfabetização. A metodologia envolve o

²¹ SANTOS, Anabela, A. C. *Cadernos escolares na 1ª série do ensino fundamental: funções e significados*. São Paulo: USP, 2001. Disponível em: [http:// <servicos.capes.gov.br >](http://<servicos.capes.gov.br>). Acessado em: 15/10/2007.

²² LUIZE, A. *O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual*. Faculdade de Educação (FE), 2007. Disponível em: [http://<servicos.capes.go.br >](http://<servicos.capes.go.br>). Acessado em: 15/10/2007.

²³ SILVA, Jaqueline. L. *Alfabetização e letramento: leitura de mundo-re-leitura do mundo*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: [http://<servicos.capes.go.br >](http://<servicos.capes.go.br>). Acessado em: 18/08/2007.

²⁴ SOUZA, Ediva. O. *A relação entre o nível da escrita e de leitura em crianças das séries iniciais*. São Paulo: Puc, 2002. Disponível em: [http://<servicos.capes.go.br >](http://<servicos.capes.go.br>). Acessado em: 15/10/2007.

questionamento sobre para que serve ler, e as respostas das crianças permitiram dar indicadores da importância da leitura do mundo para dentro da escola.²⁵

Adelma Maria Galeano trata da formação continuada do professor-alfabetizador, tendo como metodologia um levantamento composto de 60 professores-alfabetizadores, por meio de um questionário destinado a traçar o perfil sócio-profissional desses professores, com a carga horária cumprida e o conteúdo dos cursos. Também observou as aulas dos professores para verificar a prática de alfabetização. A autora conclui que um grande percentual de professores acredita que ensinar e alfabetizar é transmitir conhecimentos.²⁶

Abel Silva Borges empreende uma análise crítica dos pressupostos teóricos, das tendências atuais dominantes e a implantação de programas voltados à capacitação de docentes. No âmbito das políticas de recursos humanos busca respostas de como as concepções na formação docente nortearam o desenho das políticas públicas.²⁷

Ilda Aparecida Micarello busca compreender o conceito de leitura construído por professores da primeira série do ensino fundamental. Com base na teoria sócio-histórica da construção do conhecimento, por meio de uma pesquisa qualitativa, analisa os dados coletados de duas turmas de primeira série de escolas públicas municipais. Conclui que mediante o discurso dos professores os conceitos de leitura estão inseridos no modelo tipicamente escolar, e que a escolha dos professores ao trabalhar a leitura revela sua história pessoal de leitor.²⁸

Maria da Graça da Pieve aprofunda a discussão das bases teóricas dos processos da linguagem/escrita em crianças, ancorada nas teorias da psicogênese. Busca novos cenários nos quais a alfabetização seja possível, evidenciando que de acordo com a Lei

²⁵ PINHEIRO, Francisca. N. *Para que serve ler? As crianças respondem*. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2000. Disponível em: <http://<servicos.capes.go.br>>. Acessado em: 15/10/2007.

²⁶ GALEANO, Adelma. M. P. *A formação continuada dos professores alfabetizadores da REME- Prefeitura Municipal de Ensino do Município de Corumbá- Garantia de qualidade de ensino?* Corumbá, MT: Universidade Dom Bosco, 2005. Disponível em: <http://<servicos.capes.go.br>>. Acessado em: 15/10/2007.

²⁷ BORGES, Abel. S. *A formação continuada de professores da rede estadual de ensino oficial de São Paulo* São Paulo: PUC. 1998. Disponível em: <http://<servicos.capes.go.br>>. Acessado em: 10/2/2007.

²⁸ MICARELLO, Hilda. A.L.S. *O professor alfabetizador e a formação do sujeito leitor: discursos na prática e práticas discursivas*. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000. Disponível em: <http://<servicos.capes.go.br>>. Acessado em: 15/10/2007.

de Diretrizes e Bases da Educação uma nova modalidade organizativa da estrutura curricular propõe-se como mais condizente com o momento histórico em que se vive.²⁹

A análise dos estudos abordados permite refletir sobre a formação continuada do professor como um eixo articulador para as propostas de ensino de escrita e leitura. O discurso dos professores está enraizado nas concepções sobre os conceitos de leitura inseridos no modelo tipicamente escolar, e a escolha em trabalhar com leitura revela a história pessoal do leitor. Os estudos também confirmam que os alunos encontram dificuldades pela falta de conhecimentos relativos à leitura, e que os conhecimentos prévios da criança não são levados em consideração.

Quanto aos métodos de ensino abordados, há que se repensar sobre a ação didática, pois há um distanciamento entre a teoria e a prática, o que também se comprova nas ações pedagógicas que não estão interadas entre o ensino infantil e o ensino fundamental. Quando parte dos professores acredita que alfabetizar e ensinar é transmitir conhecimento, confirma-se a hipótese de que a alfabetização se sobrepõe ao letramento. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais sejam norteadores dos procedimentos aplicados aos conteúdos, é necessário que as políticas de formação de professores dêem respaldo e subsídios à aplicabilidade das propostas educacionais.

Jean Foucambert comenta que há um grande alarme revelando que as crianças não sabem ler que seu nível está abaixo do esperado, e atribuem a responsabilidade aos métodos de ensino atuais, clamando por métodos anteriores. O autor enfoca que o clamor surpreende, pois esses métodos nunca deixaram de ser utilizados e são praticados cada vez mais, por professores melhor formados, com condições materiais menos precárias e suporte pedagógico cada vez mais afinado. Afirma ainda que as atuais gerações jamais foram tão bem alfabetizadas, pois as crianças sabem bem mais do que seus pais sabiam na mesma idade, e porque todas essas polêmicas impedem que se tome consciência do que realmente está em jogo: mudar os objetivos do ensino de leitura.³⁰

Ler é um ato de cidadania. Muito se tem falado da importância da leitura na formação do ser humano, e especificamente na qualificação de profissionais da

²⁹ PIEVE, Maria. G. P. *Por uma alfabetização pluriforme nos ciclos de idade*. Rio Grande do Sul: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2000. Disponível em: <http://servicos.capes.go.br> >. Acessado em: 15/10/2007.

³⁰ FOUCAMBERT. p. 32.

educação – o professor. Um professor leitor proficiente é capaz de envolver seus alunos no caminho da leitura, possibilitando transformar as habilidades leitoras em competências leitoras, e conseqüentemente, impulsionadora de novos paradigmas.

Para compreender o processo de aprendizagem da leitura Lúcia Marques Pinheiro e Maria do Carmo Marques Pinheiro consideram que o professor tem influência fundamental nos resultados de iniciação ao ensino de leitura.³¹

Délia Lerner se refere a ensinar a ler e escrever como um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. Um dos desafios que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, e conseguir que todos os seus ex - alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Para isto é necessário reconceituar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita.

O desafio de formar praticantes da leitura e da escrita, e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema de escrita, consiste em formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria ante a mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros.

Um fator determinante consiste em conseguir que os alunos cheguem a ser produtores da língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de serem treinados como copistas que reproduzem palavras sem intenção própria, ou como receptores de ditados cuja finalidade se reduz à avaliação por parte do professor.

A fim de conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação e se constitua realmente num objeto de ensino, o desafio é que se torne um instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento como recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio conhecimento, para que se combata a discriminação com que a escola opera atualmente, não só quando cria o fracasso explícito daqueles que não conseguem se alfabetizar, como também quando impede os outros – os que aparentemente não fracassam – de chegarem a ser leitores e produtores de textos competentes e autônomos.

Na opinião da autora:

³¹ PINHEIRO, L. M. & PINHEIRO, Maria, C. M. *Prática na formação e no aperfeiçoamento do Magistério Primário*. São Paulo: Editora Nacional, 1969, pp.256-294.

Ler é uma atividade orientada por propósitos – de buscar uma informação necessária para resolver um problema prático a se internar em um mundo criado por um escritor – que costumam ficar relegados do âmbito escolar, onde se lê somente para aprender e se escreve somente para aprender a escrever.³²

Aprende-se a ler lendo e aprende-se a escrever escrevendo – são lemas educativos que expressam o propósito de instalar as práticas de leitura e escrita como objeto de ensino. Apesar de esses lemas estarem muito difundidos, sua concretização na atividade cotidiana da sala de aula é ainda pouco freqüente, e o fundamental para a sua efetivação é considerá-lo no planejamento curricular, o que não é reconhecido dentro da perspectiva do papel docente.³³

Ao constituir como conteúdos escolares as atividades exercidas por leitores e escritores na vida cotidiana, considerando-se duas dimensões: a social e a psicológica. A leitura aparece desgarrada dos propósitos que lhe dão sentido no uso social, porque a construção do sentido não é considerada como uma condição necessária para a aprendizagem. Piaget diz que a teoria oficial na escola considera que o funcionamento cognitivo das crianças é totalmente diferente dos adultos; enquanto estes aprendem apenas o que é significativo, as crianças poderiam aprender tudo que ensinassem a elas, independentemente de que possam ou não atribuir um sentido. Por outro lado, segundo as regras institucionais, é o docente que deve atribuir sentido às atividades que propõe, as quais devem cumprir os objetivos estabelecidos pelo ensino.

No intuito de que a leitura se transforme num objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conheça e valorize. Para que a leitura como objeto de aprendizagem não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar é imprescindível representar na escola os diversos usos que ela

³² LERNER. D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 33.

³³ Idem, pp. 61-62.

tem na vida social. Cada um dos propósitos põe em marcha uma modalidade diferente de leitura, que podem ser utilizadas em distintas situações.

A diversidade de propósitos, a diversidade de modalidades de leitura, a diversidade de textos, a diversidade de combinações entre eles e a inclusão dessas diversidades,³⁴ assim como sua articulação com as regras de exigências escolares é um dos componentes da complexidade didática que é necessário assumir quando se opta por apresentar a leitura na escola sem simplificações, velando por conservar sua natureza e, portanto, sua complexidade como prática social.³⁵ Os PCNs, dentro da proposta construtivista, enfatizam o ensino da leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo da construção do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de estratégias.³⁶

Na avaliação de Jean Foucambert, a escola precisa entender o que é leitura. É possível provocar nos pais e professores uma tomada de consciência sobre o que é leitura a partir de sua própria prática, para derrotar as falsas noções que continuam sendo utilizadas como referências para a ação educativa escolar e familiar. Essa política para a leitura é de responsabilidade da equipe docente, em seu diálogo com o meio circundante. Significa ainda assumir a responsabilidade coletiva de situar sua prática individual num processo conjunto. Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito: ler significa ser questionado pelo mundo e por si

³⁴ Idem, p. 81

³⁵ Idem, pp.76-81.

³⁶ MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, p. 53.

mesmo, significa ter acesso à escrita, significa construir uma resposta que integre parte de novas informações.³⁷

Considerando o papel da escola na inserção das práticas de leitura, Weisz ressalta o papel da oralidade na aquisição da escrita:

A criança que entra na escola regular é competente para falar, isto é, é capaz de produzir textos na modalidade oral, dentro de uma variante da comunidade em que vive. Quanto menos mediada pela escrita é a vida dessa comunidade, tanto maior é a responsabilidade da escola no que se refere à aquisição da habilidade de produzir textos à modalidade escrita, pois a escola será provavelmente uma das poucas instâncias onde o aprendiz poderá participar das práticas sociais através das quais se aprende a usar adequadamente “a linguagem que se escreve” e se desenvolver habilidade de produzir/interpretar textos elaborados.

38

A escola tem um papel fundamental na proposta de tornar o aluno um leitor e escritor competente, cabe a ela possibilitar meios de fornecer à criança os mais diversificados instrumentos e investir na qualidade da formação do professor, pois é o docente quem fará sua iniciação no mundo letrado e desenvolverá suas habilidades leitoras. Para que isto ocorra é necessário que o professor tenha conhecimento das hipóteses de leitura, isto é, a distinção entre o que está escrito e o que se lê resultam de uma elaboração do aprendiz.

Isso não significa que as informações que a criança recebe tanto dentro como fora da escola deixem de ter um papel significante, e sim a compreensão de que se escreve cada segmento do que se fala, na ordem em que se fala. As informações sobre as hipóteses de leitura diferem das estratégias de leitura, que incluem os recursos de antecipação, inferência, decodificação e verificação, usados para produzir sentido enquanto os leitores iniciantes ou os mais competentes lêem um texto. Esses recursos são de natureza procedimental e constituídos e desenvolvidos em situações de uso.

³⁷ FOUcambert, op.cit., pp. 5-11.

³⁸ WEISZ, Telma. *Por trás das letras*. São Paulo: FDE, 1992, p. 25.

Quanto às hipóteses de leitura, são de natureza conceitual, pois as idéias que as crianças têm a respeito do que está escrito e do que se pode ler evoluem com as oportunidades de contato com a escrita. Neste sentido, o professor deve promover situações de leitura, entre elas: ler um texto em voz alta, marcado oralmente de forma artificial, e solicitar que os alunos marquem ou pintem os espaços entre as palavras; oferecer textos que saibam de cor, pedindo-lhes que acompanhem a leitura e leiam com a indicação do dedo; trabalhar com listas do mesmo campo semântico, permitindo que as crianças antecipem o significado, pois são textos de interesse comum e vêm de encontro à idéia das crianças de que só nomes são escritos.

Saber ler e escrever uma centena de palavras e frases não capacita o indivíduo para a leitura de um jornal, de um documento ou de uma crônica. Esse saber não torna o cidadão capacitado para participar de uma sociedade letrada. O letramento refere-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita e implica o uso de várias habilidades.

Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário de Educação e das Ciências Lingüísticas foi na metade dos anos 80 que surgiu no discurso dos especialistas dessas áreas. Mary Kato diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento”³⁹.

O termo letrado (*Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*) significa “versado em letras, erudito”. A palavra letramento aparece num dicionário de língua portuguesa editado há mais de um século – o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete; na sua 3ª edição brasileira, o verbete “letramento” caracteriza a palavra como “ant”, isto é, “antiga, antiquada”, e lhe atribui o significado de “escrita”; o verbete remete ainda para o verbo letrar a que, como transitivo direto, atribui a acepção de “investigar, soletrando”, e como pronominal, “letrar-se”, com a acepção de “adquirir letras ou conhecimentos literários”, versão da palavra inglesa *literacy* que etimologicamente vem do latim *littera* (letra), com o sufixo-cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. *Literacy* é o estudo ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

³⁹ KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva lingüística*. São Paulo: Ática, 1986, p. 7.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.⁴⁰

Emília Ferreiro define a alfabetização como um processo, pois é complicado afirmar que alguém pode ter concluído seu processo de letramento. A escrita não é código. Reduzir a alfabetização à aprendizagem do código seria um retrocesso. Também alega que há um abuso do termo *literacy* (letramento), diferente de quando surgiu na língua inglesa. Porém, sabe-se que as palavras significam o que os usuários fazem com elas. Hoje em dia esta palavra significa algo muito mais genérico do que quando foi criada: uma capacidade ampla para lidar com algo. Ex: *computer-literacy* (quando a busca for pela internet).⁴¹

No Brasil costuma-se crer que há um alto número de pessoas que não sabe ler e escrever, mas se está denunciando um alto número de pessoas que evidencia não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, pessoas que não incorpora os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita, em síntese, não se referem aos índices de alfabetização, mas em níveis de letramento.

De acordo com Roxane Rojo:

Ler é melhor que estudar, esta é uma opinião quase unânime e compartilhada pela população letrada e pertencente às elites intelectuais brasileiras, professores do Ensino Fundamental, Médio e Universitário, jornalistas, comunicadores da mídia, intelectuais. No entanto a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes, e às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, nesse novo milênio.⁴²

⁴⁰ SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica 1998, pp.15-23.

⁴¹ FERREIRO, E. *Seminário Internacional de Leitura e Escrita*. São Paulo: SEE; CENP, 16/3/2005.

⁴² ROJO, Roxane. Letramento e diversidade cultural. In: *Boletim 2004*. Acesso em: 22 jun. 2004.

A autora aponta para uma questão essencial sobre a aquisição da leitura como instrumento de emancipação social, quando se refere à ineficiência do ensino na formação do leitor, em que as práticas de decifração dos códigos escritos se fazem presentes na maioria das instituições.

Nesse sentido, a elaboração e publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais (PCNs) representam um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral, em particular no que se refere ao PCN de Língua Portuguesa, nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente.

Segundo Foucambert, o iletrismo se caracteriza pelo afastamento em relação às redes de comunicação escrita, pela falta de familiaridade com livros e jornais, pela exclusão do indivíduo das preocupações e respostas contidas na elaboração da coisa escrita. As estimativas sobre esse fenômeno variam, dependendo se for considerado fruto de uma responsabilidade individual e social. Não tem nada a ver com o maior ou menor índice de alfabetização, mas suas causas estão na divisão desigual dos bens sociais, no *status* e nas relações sociais vigentes em todos os países.⁴³

A visão do leitor /produtor de textos presentes nos PCNs é a de um usuário da linguagem escrita eficaz e competente, imerso em práticas sociais e atividades de linguagem letradas, que em diferentes situações comunicativas, se utiliza dos gêneros do discurso para construir e reconstruir os sentidos dos textos que lê ou produz. É a visão corrente sobre o leitor/escrevente que domina o código escrito para decifrar palavras e frases; dentre seus conhecimentos de mundo abriga na memória de longo prazo as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais, esquemáticas, necessárias para compreender e produzir textos com variadas metas comunicativas.

Para Rojo, a maior parcela da população do País, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de produtores de textos e leitores proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Isto se dá porque as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade. Ser letrado é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, pondo-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na

⁴³ FOUCAMBERT, op.cit., p. 119.

realidade social, é discutir com textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e pô-lo em relação com ela.

44

A imersão no ambiente letrado é uma condição para que se aprenda a linguagem que se escreve, pois e não se garante a alfabetização somente por meio de textos diversificados. Um ponto importante é entender que o processo de letramento pode preceder a alfabetização. Os alunos já são capazes de produzir linguagem escrita e atribuir sentido aos textos lidos muito antes de adquirirem a habilidade para ler e escrever convencionalmente.

O letramento é cultural. Por isto muitas crianças já vão para a escola com conhecimento adquirido incidentalmente no dia-a-dia.

A escrita é um sistema gráfico de armazenamento e recuperação da informação. No caso das escritas alfabéticas, o sistema permite codificar dois tipos de informação: a sonora e a semântica. Daí o seu caráter econômico: dois em um. Ao contrário das escritas ideográficas, as escritas alfabéticas possibilitam duas modalidades de uso baseadas em técnicas antagônicas de processamento da informação. Privilegiando a faceta sonora, o processo de alfabetização desenvolve uma das possibilidades de acessar o sistema de escrita e foi promovido por uma instituição projetada para essa finalidade, a escola, onde a criança aprende a modalidade de leitura rudimentar, massificada pelas metodologias tradicionais.

O alfabetizado e o leitor são dois tipos distintos de utilizadores da escrita; enquanto o alfabetizado tem o ouvido atento, não sabe o que procura, busca o rumor da língua e aprende o suporte sobre o qual realiza o ato de ler, o leitor tem os olhos em movimento, prevê o que vai ler, contempla o silêncio do texto escrito e constrói estratégias de leitura. Desse modo, cada vez mais o texto passou a se interpor entre o indivíduo e suas aspirações, entre o indivíduo e sua participação social.

Ferreiro se refere à escrita como um sistema de representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, que pode ser concebida de duas formas muito diferentes.⁴⁵ A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. A

⁴⁴ ROJO, Roxane. *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE; CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

⁴⁵ FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987, pp. 10-12.

diferença essencial é a seguinte: no caso da decodificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados, e no caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predeterminados, e as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema.

A partir de alguns aspectos fundamentais desta evolução psicogenética, as discussões são apresentadas com maior detalhamento:

O modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas aos aspectos gráficos das produções, ignorando os aspectos construtivos. Os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações, etc.). Os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações.⁴⁶

Os estudos experimentais realizados por Ferreiro para entender os estágios de conceptualização da escrita e o desenvolvimento da lecto-leitura na criança, relevando que a criança constrói seu próprio conhecimento, têm como princípio que as crianças não chegam vazias às escolas, sem saber nada sobre a língua. Ferreiro alerta sobre a importância de diagnosticar quanto o aluno já sabe antes de iniciar o processo de alfabetização.

O fato de a criança aprender a ler e escrever lendo e escrevendo, mesmo sem saber fazer isto, ressalta a importância das práticas sociais de leitura e a organização das atividades que favoreçam a reflexão da criança sobre a escrita, porque é pensando que ela aprende.

Não há como negar que a teoria construtivista interacionista - representou uma verdadeira revolução copernicana na área da alfabetização escolar. Assim, representou a substituição da representação do alfabetizando como um ser passivo que aprende através de associações viso-audiomotoras, estimuladas por métodos onipotentes, por

⁴⁶ Idem, p.18.

uma representação do alfabetizando como ser ativo que pensa, e como tal constrói hipóteses sobre a escrita em interação com outros sujeitos. Ou seja, a substituição do olho que vê, do ouvido que ouve e da mão que escreve por um cérebro que pensa.⁴⁷

Uma boa situação de aprendizagem envolve quatro princípios básicos e determinantes para desencadear a ação /reflexão do aprendiz sobre a escrita, ação que o leva a buscar informação e rever suas hipóteses. Um grupo de profissionais envolvidos com a melhoria da alfabetização nos sistemas públicos de educação na América Latina discutiu, entre outros temas, a questão de maior valor pedagógico de uma atividade. As idéias debatidas resultaram na formulação desses princípios básicos.⁴⁸

Na fala de Mirta Luísa Castedo nos esforços por compreender “o que a escrita representa e como representa” sabe-se que as crianças bem pequenas podem diferenciar a escrita de outros sistemas de representação gráfica e estabelecem as condições internas para o que está escrito. Ademais, as crianças não têm só estratégias e saberes sobre o sistema de escrita desde muito pequenas, mas também constroem saberes sobre a “linguagem que se escreve”. Em princípio é necessário desenvolver a maior quantidade e qualidade possível de saberes sobre a escrita e sobre a linguagem escrita.⁴⁹

De acordo com a teoria de Ferreiro, toda criança passa por todas as fases de escrita até que esteja alfabetizada. A autora inovou ao utilizar a teoria de Jean Piaget para investigar um campo que ainda não tinha sido objeto de estudo piagetiano. A teoria de Piaget permite introduzir a escrita como objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, como sujeito cognoscente; isto significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito, e não o conteúdo a ser abordado.⁵⁰

Para Magda Soares, uma teoria coerente de alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler para /escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de

⁴⁷ AZEVEDO & MARQUES, op.cit., pp.39-40.

⁴⁸ Encontro Latino Americano sobre experiências alternativas em alfabetização de niños, México, out. 1987.

⁴⁹ CASTEDO, M. L. *Situações de leitura na alfabetização inicial: a continuidade na diversidade*. Congresso internacional de Educação da Faculdade de Filosofia e Letras de UBA, MG, 1996, p. 3.

⁵⁰ FERREIRO & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, pp. 28-29.

expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem de língua escrita.⁵¹

Segundo Paulo Freire, alfabetizar é conscientizar. Um mínimo de palavras com a mesma polivalência fonêmica é o ponto de partida para a conquista do universo vocabular. Essas palavras, oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez transfiguradas pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo. Estas palavras – chamadas de geradoras pela combinação de seus elementos básicos – propiciam a formação de outras.

A experiência dos círculos de cultura mostra que o alfabetizando, ao começar a escrever livremente não copia palavras, mas expressa juízos. O alfabetizando, ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo gradualmente a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor.

Alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer sua palavra criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora automanifesta à consciência sua condição essencial de consciência histórica.⁵²

O aprendizado da leitura e da escrita, como um ato criador, envolve necessariamente a compreensão crítica da realidade. Conhecimento novo, que indo além dos limites do anterior, desvela a razão de ser dos fatos, desmistificando assim as suas falsas interpretações. Não basta saber ler mecanicamente que *Eva viu a uva*, é necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho. Alfabetização é um ato político.⁵³

A idéia de alfabetização emancipadora sugere duas dimensões da alfabetização. Por um lado, os alunos devem alfabetizar-se quanto às próprias histórias, à experiência e à cultura de seu meio imediato. Por outro lado, devem também apropriar-se de códigos e culturas das esferas dominantes, de modo que possam transcender seu próprio ambiente. É impossível compreender a alfabetização separando a leitura da palavra e a leitura do mundo.

⁵¹ Cadernos de Pesquisas. Fundação Carlos Chagas (*As muitas facetas de alfabetização*). Fevereiro 1985, nº 52.

⁵² FREIRE, op.cit., pp. 11-18.

⁵³ FREIRE, Paulo, *Simpósio Internacional para a Alfabetização, em Persépolis, Irã*, setembro de 1975.

Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como *escrever* o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo. Alfabetização e educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é por si mesma uma dimensão da cultura. Parece fundamental, porém, na prática educativa, que os educadores não apenas reconheçam a natureza cultural do seu fazer, mas também desafiem os educandos a fazer o mesmo reconhecimento.⁵⁴

A partir dessas afirmações, Ferreiro também define que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade”.⁵⁵

Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência. É evidente que por si só a presença isolada do objeto e das ações sociais pertinentes não transmite conhecimento, mas ambas exercem uma influência, criando condições para que isto seja possível.

Fontes

Alfabetizar não basta. Jornal *O ESTADO DE S. PAULO*, edição de 13-9-2000.

Encontro Latino Americano sobre experiências alternativas em alfabetização de niños, México, out. 1987.

INAF. *3º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional*. INAF, 2003.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, MEC..

Bibliografia

AZANHA, José Mário Pires. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BORGES, Abel. S. *A formação continuada de professores da rede estadual de ensino oficial de São Paulo*. São Paulo: PUC. 1998. Disponível em: <http://servicos.capes.go.br> >. Acessado em: 10/2/2007.

⁵⁴ Idem, pp. 29-32.

⁵⁵ FERREIRO, *Reflexões op.cit.*, p.43.

- CASTEDO, M. L. *Situações de leitura na alfabetização inicial: a continuidade na diversidade*. Congresso internacional de Educação da Faculdade de Filosofia e Letras de UBA, MG, 1996.
- COSTA, Edilma. *Para compreender e praticar o construtivismo: desafios de uma professora alfabetizadora*. Natal: Universidade do Rio Grande do Norte, 2001. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br> >. Acessado em 15/10/2007.
- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas, SP: Papirus, 1994
- FERREIRO & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRO, Emília. *Seminário Internacional de Leitura e Escrita*. São Paulo: SEE; CENP, 16/3/2005.
- FIGUEIREDO, Marize.P. S. *O saber docente em alfabetização: um estudo com professoras regentes da rede pública municipal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br> >. Acessado em 15/10/2007.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANCO, Maria. F. *A leitura nas séries iniciais. Aspectos do processamento estratégico*. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br> >. Acessado em 15/10/2007.
- FREIRE, Paulo, *Simpósio Internacional para a Alfabetização, em Persépolis, Irã, setembro de 1975*.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GALEANO, Adelmam. P. *A formação continuada dos professores alfabetizadores da REME-Prefeitura Municipal de Ensino do Município de Corumbá-Garantia de qualidade de ensino?* Corumbá, MT: Universidade Dom Bosco, 2005. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br> >. Acessado em 15/10/2007.
- GOLLER, G. *A prática docente nas séries iniciais*. São Paulo: PUC, 2002. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br> >. Acessado em 15/10/2007.

- JOSEFI, Ana. H. B. *Alfabetização: uma abordagem para a prevenção das dificuldades de aprendizagem*. Universidade Estadual de Maringá, 2002. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br> >. Acessado em 15/10/2007.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986. Série Fundamentos.
- LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LUIZE, A. *O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual*. Faculdade de Educação (FE). 2007. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br> >. Acessado em 15/10/2007.
- MARGATO, Adelaide. F. *Identidade em construção: um processo sem fim*. São Paulo: PUC, 2002. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br> >. Acessado em 10/2/2007.
- MICARELLO, Hilda. A.L.S. *O professor alfabetizador e a formação do sujeito leitor: discursos na prática e práticas discursivas*. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br>>. Acessado em 15/10/2007.
- PAIXÃO, Divaneide. L. L. *Quando ler é transformar-se: um estudo fenomenológico do processo de aquisição da leitura*. Universidade Católica de Brasília, 2002. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br> >. Acessado em 15/10/2007.
- PIEVE, Maria. G. P. *Por uma alfabetização pluriforme nos ciclos de idade*. Rio Grande do Sul: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2000. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br> >. Acessado em 15/10/2007.
- PINHEIRO, Francisca. N. *Para que serve ler? As crianças respondem*. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2000. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br>>.
- PINHEIRO, L. M. & PINHEIRO, Maria, C. M. *Prática na formação e no aperfeiçoamento do Magistério Primário*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- ROJO, Roxane. Letramento e diversidade cultural. In: *Boletim 2004*. Acesso em: 22 jun. 2004.

- SANTOS, M. L. *Os métodos de ensino da leitura e escrita em São Paulo (1920-1930)* uma história de continuidades e descontinuidades. PUC, 2001. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br> >. Acessado em 17/10/2007.
- SETUBAL, Maria Alice (coord);LOPES, Valéria Virgínia&HUBNER, Alexandre.A *Educação Básica no Brasil nos Anos 90*. Políticas Governamentais e Ações da Sociedade Civil. São Paulo: Cenpec, 2001.
- SILVA, Jaqueline. L. *Alfabetização e letramento: leitura de mundo-re-leitura do mundo*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br>>. Acessado em 18/8/2007.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (Coleção Linguagem & Educação).
- SOUZA, Ediva. O. *A relação entre o nível da escrita e de leitura em crianças das séries iniciais*. São Paulo: Puc, 2002. Disponível em: [http://<servicos.capes.gov.br >](http://servicos.capes.gov.br). Acessado em: 15/10/2007.
- WEISZ, Telma. *Por trás das letras*. São Paulo: FDE, 1992.