

ALFABETIZAÇÃO

O quê,
por quê
e como

Silvia M. Gasparian Colello

ALFABETIZAÇÃO

O quê, por quê e como

Copyright © 2021 by Silvia M. Gasparian Colello
Direitos desta edição reservados por Summus Editorial

Editora executiva: **Soraia Bini Cury**
Assistente editorial: **Michelle Campos**
Projeto gráfico: **Crayon Editorial**
Diagramação: **Spress Diagramação & Design**
Capa: **Alberto Mateus**

Summus Editorial

Departamento editorial
Rua Itapicuru, 613 – 7ª andar
05006-000 – São Paulo – SP
Fone: (11) 3872-3322
Fax: (11) 3872-7476
<http://www.summus.com.br>
e-mail: summus@summus.com.br

Atendimento ao consumidor
Summus Editorial
Fone: (11) 3865-9890

Vendas por atacado
Fone: (11) 3873-8638
Fax: (11) 3872-7476
e-mail: vendas@summus.com.br

Impresso no Brasil

Sumário

Introdução – Para um tema complexo, uma abordagem multifacetada	9
Parte I – Alfabetização: teoria e prática	15
1. Por que a aquisição da língua escrita é transformadora?	17
2. A contribuição de Vigotski	27
3. A abordagem histórico-cultural: a escrita como trabalho.	33
4. A contribuição de Bakhtin	41
5. Concepções de leitura e suas implicações pedagógicas.	51
6. Alfabetização, letramento e as implicações de alfabetizar letrando.	61
7. As contribuições de Piaget e Emília Ferreiro e o desafio de ajustar o ensino à aprendizagem	71
8. As dimensões do ler e escrever na sociedade contemporânea e na revisão dos paradigmas escolares	83
Parte II – Alfabetização: ensino e aprendizagem	89
9. A construção do conhecimento e da língua escrita	91
10. Quando se inicia a aprendizagem da leitura e da escrita?	109
11. A aprendizagem da língua escrita como constituição do sujeito interlocutivo.	125
12. Alfabetização: dos princípios às práticas pedagógicas	139

Parte III – Alfabetização: mecanismos do não aprender

e perspectivas de formação docente	151
13. Analfabetismo e baixo letramento no Brasil. Por quê?	153
14. Por que as crianças, do seu ponto de vista, aprendem a ler e escrever?	171
15. O ser ou não ser da formação de professores alfabetizadores . . .	183
 Considerações finais	 187
Referências	191
Apêndice – Materiais complementares	203

Introdução – Para um tema complexo, uma abordagem multifacetada

O tema da alfabetização é sempre oportuno e, hoje, mais do que necessário. Em um momento político no qual as diretrizes oficiais apontam para o método fônico como caminho para a aquisição proficiente da língua, estamos, todos nós – educadores, professores, especialistas de áreas afins, estudantes, pesquisadores e comunidade –, convocados a enfrentar os problemas do analfabetismo e do baixo letramento no país pela compreensão ampla desse desafio e pela revisão de posturas pedagógicas. Obviamente, não se trata de criticar os adeptos do referido método por simples oposição ideológica, mas de colocar em evidência, no plano político-pedagógico, o sentido educativo da alfabetização e as concepções de língua e de aprendizagem, assim como as diretrizes que subsidiam a formação de sujeitos efetivamente leitores e produtores de texto.

Em face dos aportes das ciências linguísticas, da psicologia, da sociologia e da própria educação sobre o assunto, fica evidente que, enquanto não mudarem as concepções relacionadas com o ensino da língua, estaremos ensinando a ler e escrever apenas para que os sujeitos dominem o sistema e as regras da língua escrita; estaremos perpetuando práticas pedagógicas distantes da realidade de nossos alunos e dos apelos da sociedade moderna. Perseguindo metas mais amplas, é possível defender que a (re)consideração de princípios, objetivos, diretrizes e práticas pedagógicas passa, necessariamente, pelo balanço de estudos que, por diferentes lentes e com diferentes ênfases, vêm transformando a pedagogia da língua escrita.

No Brasil, os questionamentos acerca do ensino da língua escrita têm o seu primeiro grande marco na década de 1960, com a pedagogia crítica de Paulo Freire (1921-1997). Tendo alfabetizado cerca de 300 adultos no Rio Grande do Norte em apenas 45 dias (experiência que ficou conhecida como “As 40 horas de Angicos”), o educador chamou a atenção para a natureza política desse processo e denunciou as práticas alienantes do ensino. Pela

primeira vez na história da educação brasileira, a leitura superou a dimensão técnica do sistema para se assumir na relação do sujeito com seu mundo.

A didática que se vale do diálogo e do processo de conscientização do aluno é fortalecida no país com a chegada das ciências linguísticas nos anos 1980, que defendem o respeito ao sujeito falante e a legitimidade das diferentes manifestações linguísticas no seu contexto social. Por essa via, torna-se possível combater as práticas autoritárias e discriminatórias que, centradas no modelo da norma culta como a única possibilidade legítima de manifestação linguística, acabava por silenciar a grande maioria da população – não raro, gerando também o fracasso escolar.

Nessa mesma década, os estudos liderados por Emília Ferreiro (1937-) e a tradução dos trabalhos coordenados por Lev Vigotski¹ (1896-1934) enfatizam, com suas respectivas abordagens, as relações entre aprendizagem, processos cognitivos na construção da escrita e práticas sociais. A partir daí, fica evidente o abismo entre a alfabetização tipicamente escolar e a alfabetização necessária para a vida cidadã.

Ao desvendar os mecanismos de elaboração mental que sustentam a construção da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1984) abrem novas perspectivas para a alfabetização, chamando a atenção para a necessidade de se conciliar os processos de ensino aos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, colocam em xeque as práticas mecanicistas que costumam se reduzir ao treinamento de habilidades perceptuais e motoras ou a exercícios de codificação e decodificação. Em oposição a essas práticas, proclamam a aprendizagem da língua como um processo construtivo, no qual o sujeito, partindo de suas concepções prévias, é constantemente convidado a (re)construir hipóteses com base em práticas contextualizadas e significativas (verdadeiras provocações para a elaboração mental!).

Na mesma linha de crítica ao sistema de ensino, Vigotski e seus colaboradores (Vygotsky, 1987, 1988; Vigotskii, Luria e Leontiev, 1988) partem da certeza de que o ensino das letras deve se submeter ao ensino da língua. Como as relações do sujeito com o mundo são decisivas nesse processo de aprendizagem, o ensino, superando o conhecimento estrito do sistema lingüis-

¹ Dada a diversidade de formas de grafar o nome de Vigotski (Vigotsky, Vygotski, Vygotsky, Vigotskii ou Vigotski), adotaremos a forma Vigotski quando esse autor for mencionado sem que haja citação bibliográfica. Quando houver, grafaremos conforme as editoras brasileiras de suas obras.

tico, deve incidir sobre o reposicionamento do sujeito aprendiz em face do outro, dos modos de comunicação e das práticas sociais da escrita.

Calcado no mesmo referencial histórico-cultural, Mikhail Bakhtin (1895-1975), compatriota e contemporâneo de Vigotski, rechaça as concepções monológicas centradas na língua em si ou no autor do texto e chama a atenção para a natureza essencialmente dialógica da língua. Marcada pelas relações interdiscursivas e intertextuais, a produção linguística se faz necessariamente como uma ponte entre sujeitos que se integram desde o início da produção linguística em determinado contexto e com determinado propósito. Essa concepção fundamenta uma didática do ensino da língua centrada nas ações com a linguagem e sobre a linguagem – isto é, a sala de aula como espaço de interlocução, de produção, de exploração e de negociação de sentidos, de busca das melhores formas de dizer e das muitas estratégias para compreender e interpretar.

A partir da última década do século XX, em função dos apelos da nossa sociedade, das transformações no mercado de trabalho e da abertura política no Brasil, os estudos sobre o letramento empreendidos por diversos autores, mas especialmente por Magda Soares (1932-), ganharam força, mostrando que a aprendizagem da língua escrita, em uma perspectiva mais ampla, remete a uma verdadeira transformação do estado e da condição do sujeito ou de um grupo social, uma nova forma de ser e de lidar com a realidade. Mais do que a aquisição de uma tecnologia, a alfabetização, na sua conotação mais ampla, diz respeito à constituição do sujeito, do cidadão e da sociedade democrática.

A despeito de suas diferenças (e até divergências) epistemológicas, essas contribuições, ampliadas por tantos outros pesquisadores, não podem ser desconsideradas no cenário complexo da sala de aula e das políticas educacionais; mais do que nunca, as intrincadas relações entre teoria e prática devem subsidiar a construção de um ensino de qualidade. Assim, vale reconhecer a pedagogia da alfabetização no contexto de uma verdadeira revolução conceitual que, a partir de “novos” e diversos referenciais, engrossaram os debates educacionais, dialogando, ainda, com outros temas emergentes no cenário pedagógico: o ideal de formação integral do sujeito, a educação em valores, o protagonismo do aluno nas metodologias ativas, as práticas interativas e cooperativas, os desafios das metodologias assentadas na resolução de problemas, o ensino voltado para a formação de competências, a valorização da interdisciplinaridade e da transversalidade, a necessária assimilação das tecnologias

no processo educacional, a pertinência dos projetos de trabalho como prática de ensino, a progressão continuada e a organização da escola por ciclos, assim como a implantação do ensino fundamental em nove anos.

Ao situar a alfabetização como um objeto que merece ser considerado por diferentes óticas, este trabalho pretende contribuir para os debates acerca do ensino da língua escrita, apontando para possíveis articulações entre o que se ensina quando se ensina a ler e escrever, por que se ensina a ler e escrever e como se ensina (ou deveria se ensinar) a ler e escrever. Na dialética constituída pelas relações entre teorias e práticas, princípios e diretrizes, fica o desafio de compreender bem para melhor ensinar (Colello, 2017b). Nessa direção, a presente obra reúne textos que, mesmo constituídos de modo autônomo, “dialogam” recursivamente entre si com base nos seguintes tópicos de abordagem que perpassam todo o trabalho:

- Significados, propósitos e metas da alfabetização.
- A língua escrita no contexto da alteridade.
- Concepções de língua e de língua escrita.
- A língua em uma perspectiva discursiva e dialógica.
- Letramento, cultura escrita e ensino.
- Concepção do sujeito-aprendiz e relações na escola.
- Concepções de conhecimento.
- Desafios do ensino da língua escrita na sociedade contemporânea.
- A escrita no contexto das novas tecnologias.
- O papel do professor no ensino da língua.
- A construção do conhecimento.
- Processos cognitivos na construção da língua escrita.
- Diferenças sociais e a construção do conhecimento.
- Produção textual e leitura como resolução de problemas.
- Leitura e literatura.
- Diretrizes pedagógicas, frentes de ensino e práticas de alfabetização.
- A compreensão das crianças sobre o papel da língua escrita e a relação com essa aprendizagem.
- Vícios das práticas de ensino e condicionantes do fracasso escolar.
- Analfabetismo e baixo letramento.
- Perspectivas de transformação da escola e do ensino da língua escrita.
- Assimilação de referenciais teóricos e caminhos para a formação docente.

Considerando as relações possíveis entre os referidos conteúdos e suas implicações pedagógicas, justifica-se o interesse de “possíveis costuras”, isto é, a busca de complementaridade entre capítulos – sejam elas sugeridas pelos próprios temas, sejam tecidas a critério do leitor. Isso porque, dada a complexidade do ensino e aprendizagem da língua escrita, o risco está em se tomar a parte pelo todo, contentando-se com algumas ideias básicas em detrimento de tantas outras, ou abrigoando-se nos “guetos” de determinadas correntes teóricas, desconsiderando a contribuição de diversas lentes, olhares e pontos de vista. De fato, quando se considera o tema da alfabetização, não se trata de ver cada tijolo, mas de vislumbrar a “catedral” que, hoje, representa o conjunto de nossos desafios e metas.

Na primeira parte do trabalho, partimos de uma reflexão sobre o potencial transformador da língua escrita (Capítulo 1), o que se justifica nos seis capítulos seguintes, os quais enfocam, respectivamente, as principais contribuições teóricas sobre o tema da alfabetização. Fechamos essa parte com o oitavo capítulo, que sintetiza a complexidade da língua escrita e suas implicações para o trabalho em sala de aula.

A segunda parte da obra concentra-se nos mecanismos de ensino e aprendizagem, procurando radiografar aspectos mais específicos da construção cognitiva (Capítulos 9, 10 e 11) para, finalmente, situar a engrenagem da alfabetização na sala de aula: princípios educativos, diretrizes pedagógicas, paradoxos do ensino, modalidades didáticas, eixos de intervenção e atividades práticas (Capítulo 12).

A problematização dos mecanismos do não aprender é o objeto da terceira parte do trabalho, desenvolvido tanto com base em uma resenha sobre o que se tem dito, no país, sobre as dificuldades da alfabetização (Capítulo 13), como na perspectiva dos próprios estudantes vítimas dessas mesmas dificuldades (Capítulo 14). Acreditando que o trabalho dos professores é um dos caminhos para a superação de tantos problemas, o Capítulo 15 fecha esse debate, apontando para novas perspectivas de formação docente.

No conjunto da obra, trata-se de uma abordagem multifacetada que busca, por diferentes vias, reconstituir o mosaico da alfabetização como objeto de estudo, de reflexão e de trabalho pedagógico. Por isso, ao longo do trabalho, valemo-nos tanto de abordagens explicativas sobre diversos autores e linhas de contribuição teórica, como da análise dos temas por meio de pesquisas, vivências, estudos de caso e exemplos.

Silvia M. Gasparian Colello

No sentido de apoiar (e, certamente, de incentivar) o leitor que se inicia ou se aprofunda no tema, procuramos também fazer um levantamento bibliográfico (um proposital e meticuloso esforço de indicar as fontes e obras relacionadas), que favorece a expansão dos estudos; cada capítulo remete a muitas outras obras e textos que, em conjunto, apontam para a amplitude desse grande mosaico que é a alfabetização. Por fim, seguindo o mesmo propósito, anexamos um elenco de produções eletrônicas que, dando continuidade à interlocução aqui proposta, pode complementar a leitura de cada capítulo.

Fica aqui o convite para um diálogo que, certamente, aqui não se encerra.

SILVIA M. GASPARIAN COLELLO

PARTE I

Alfabetização: teoria e prática

Talvez, ensinar a língua escrita também signifique ensinar que a vida não está pronta, não está acabada e que sempre há um horizonte para aquilo que virá.

(Geraldi, 2009, p. 227)

1. Por que a aquisição da língua escrita é transformadora?²

INTRODUÇÃO: UMA PERGUNTA QUE GERA PERGUNTAS

No campo educacional, afirmar que a aquisição da língua é transformadora parece uma obviedade. A rigor, professores, pais, estudantes e até mesmo os discursos do senso comum compartilham a certeza de que a alfabetização é um saber necessário: se não fosse pelo vexame de ter mais de 12 milhões de analfabetos no país (7,2% da população) e um imenso contingente de analfabetos funcionais (cerca de um terço dos brasileiros)³, seria pelo consenso de que as novas gerações não podem perpetuar os históricos problemas sociais de marginalização e desigualdade. Afinal, como vivemos em uma sociedade letrada, como as tecnologias da comunicação pressupõem um trânsito no universo linguístico, como a sobrevivência digna depende da inserção produtiva das pessoas no mercado de trabalho, o ensino da língua escrita parece uma obrigação primeira da escola, constituindo-se, simultaneamente, como meta (o objetivo de aprender a ler e escrever) e meio (o objetivo de aprender a ler e escrever para que, simultânea e posteriormente, se possa aprender outros conteúdos previstos pelos sistemas de ensino ou imprevisíveis no curso da vida).

No entanto, mesmo ao admitir certezas e obviedades, somos conduzidos a um campo nebuloso justamente pela confusão (ou dispersão) de argumentos sobre o impacto da alfabetização na formação humana e na constituição da sociedade. Sob a lente de um olhar mais apurado, a necessidade de se conhecer o sistema de escrita já nos anos iniciais da escolaridade tende a ficar diluída por lemas políticos e pedagógicos que circulam tanto nos documentos

2. Palestra proferida na Rede Alix em 10/11/2018. Artigo publicado na *Revista Internacional d'Humanitats*, n. 47, jan.-abr. 2020, p. 121-130. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih48/121-130Silvia.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

3. Dados IBGE/Inep/Pnad, 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html>>. Acesso em: 6 mar. 2019.

oficiais como nas diretrizes didático-metodológicas, sem que haja propriamente um consenso sobre “por quê”, o “que” e “como” ensinar a língua escrita. Na sombra de belas palavras (alfabetização para a “libertação”, para a “autonomia”, para a formação do “senso crítico”, para a “convivência na sociedade letrada”, para a constituição do “cidadão” e para a formação da sociedade “democrática”), os discursos circulantes escondem uma diversidade de concepções de língua, de objetivos de aprendizagem, de posturas sobre o processo cognitivo e, finalmente, de projetos de ensino.

Nesse cenário, renova-se o interesse em responder à pergunta original (“por que a aquisição da língua escrita é transformadora?”) com muitas outras perguntas: quais são os objetivos do ensino da língua escrita? Em função desses objetivos, qual é o significado da alfabetização no projeto educativo? Em função desse significado, como se explica o impacto transformador da aquisição da língua escrita e qual é o seu alcance?

Justifica-se aí o interesse em problematizar aspectos (nem sempre) tão óbvios.

AS METAS DA ALFABETIZAÇÃO

Desde o final do século XVIII, a alfabetização e o letramento carregam dois sentidos paralelos: de um lado, a vertente dominadora, nascida das críticas à “leituromania”, isto é, o movimento que procurava alertar sobre os perigos da leitura em excesso (consideradas particularmente prejudiciais na formação de valores ou de comportamentos femininos); de outro, o pensamento iluminista, que valorizava a leitura pela possibilidade de difusão do saber e de emancipação intelectual (Zilberman, 2009).

A partir de meados do século XX, essas mesmas tendências são retomadas à luz de uma nova configuração de mundo. Em face dos apelos econômicos (participação no mercado competitivo de trabalho), sociais (crescente urbanização e convivência em contextos de cultura escrita), tecnológicos (uso do aparato cada vez mais sofisticado de comunicação) e geopolíticos (a globalização sustentada pelo sistema capitalista e pela formação do amplo mercado de consumidores) de nosso mundo, as metas de alfabetização superam a histórica exigência de escrever o próprio nome e passam a ser defendidas pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) como instrumentos para a vida e para o trabalho. Sem desmerecer a necessária dimensão funcional da língua escri-