



www.lettras.ufscar.br/linguasagem

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS, APRESENTAÇÃO DE ALGUNS DADOS SOBRE FRACASSO ESCOLAR E DISCUSSÃO DO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

Por Ana Maria FERNANDES¹

A leitura e a escrita são habilidades que permitem ao indivíduo se inserir em nossa sociedade atual, que se organiza em torno de uma cultura letrada. Nossas escolas estão preparando seus alunos para ler e escrever, porém parece haver uma distância cada vez maior entre as exigências sociais e as habilidades de leitura e escrita apresentadas por esses alunos. Pretendemos discutir a natureza desse descompasso, indicar alguns números sobre analfabetismo no Brasil e a relacioná-los ao papel da escola e do professor.

Alfabetização e letramento: conceitos

Em sua dissertação de mestrado, Stefano (2005) define leitura crítica como a capacidade do leitor, a partir de seus conhecimentos anteriores, questionar o texto e tomar uma posição sobre ele. O leitor crítico sabe que os textos podem ter múltiplas interpretações e é capaz, ao lê-los, de criar os sentidos que têm relação com a sua realidade. A autora ressalva que, se o leitor lê o texto linearmente, aceitando passivamente e sem reflexão tudo o que está escrito, ele não estará fazendo uma leitura crítica.

A autora também define a escrita autônoma como a capacidade do escritor fazer uma leitura crítica dos textos que lê, relacionar o conteúdo dos textos com informações adquiridas anteriormente e produzir um texto que contenha suas próprias idéias. Para realizar essas atividades deve dominar técnicas de escrita. Deve-se ressaltar que o ato de reproduzir as idéias contidas em um texto, sem reflexão e sem acréscimo das próprias idéias, não configura a produção como autônoma e sim como cópia.

A descrição desse leitor crítico e escritor autônomo, assim como as ressalvas que a autora apresenta, estão em sintonia com um conceito que, de acordo com Soares (2004), a pedagogia vem discutindo, em várias partes do mundo, desde os anos de 1980: o letramento. O termo foi cunhado para distinguir as habilidades proporcionadas pela alfabetização tradicional das habilidades necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.

De acordo com Batista (2006, p.16), a alfabetização, em sentido estrito “[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na

¹ Aluna de Licenciatura em Letras Português/Espanhol do Departamento de Letras da UFSCar - CEP 13565 -905 - São Carlos - SP - Brasil. E-mail psi.anamf@yahoo.com.br.

escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.” Entretanto, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado em função das necessidades sociais e políticas e hoje já não se considera alfabetizado quem apenas codifica ou decodifica os sinais gráficos. Essa ampliação no conceito de alfabetização resultou em um novo conceito, o de letramento, que podemos definir, como:

[...] o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo. (VAL, 2006, p. 19)

No Brasil, temos o termo letramento distinto do termo alfabetização. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, temos a mesma distinção entre *literacy* e *reading instruction*. Na França, temos *illettrisme* e *alphabétisation*. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no final dos anos de 1970, já havia proposto a ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, indicando que as avaliações internacionais deveriam medir mais que a capacidade de saber ler e escrever. Os motivos que levaram a essa distinção não foram os mesmos em todos os países. Segundo Soares (2004), nos países desenvolvidos, constatou-se que a população jovem e adulta, embora alfabetizada, apresentava precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua participação no mundo social e profissional. No Brasil, a discussão tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se a partir das questões levantadas em torno do conceito de alfabetização.

A ampliação do conceito de alfabetização em direção ao conceito mais abrangente de letramento é visível nos censos demográficos. De acordo com Soares (2004), em 1940 era alfabetizado quem soubesse escrever o próprio nome. A partir do censo de 1950, era alfabetizado aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples. A partir da década de 1990, conforme Ribeiro (2001), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a tomar como base o número de séries escolares concluídas com aprovação: considera-se alfabetizado quem concluiu as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Essa metodologia se vincula às diretrizes da UNESCO para a América Latina que ressalta que o processo de alfabetização somente se consolida de fato entre as pessoas que completaram a quarta série, pois a regressão ao analfabetismo entre os que não concluíram as quatro séries iniciais é elevada. O termo analfabeto funcional, para designar aqueles que sabem decifrar o código lingüístico, mas não conseguem usá-lo com eficiência, também passa a ser veiculado a partir da década de 1990, pelo IBGE e pela mídia.

Alfabetização e letramento: alguns dados das avaliações externas à escola

O termo analfabeto funcional, segundo Ribeiro (2001), tem apelo político e ideológico, servindo para realçar as conseqüências culturais, sociais e econômicas da falta de educação escolar. O termo é apenas um indicador de insuficiência de escolarização. Soares (2004) concorda com essa observação e afirma que vem ocorrendo, há muitas décadas, um fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras. O fato chama mais atenção atualmente porque as avaliações que detectam o fracasso não são mais internas à escola, mas externas. Conforme os dados apresentados por Batista (2006), avaliações das habilidades de leitura e escrita de crianças e jovens brasileiros, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentam dados estarrecedores:

De acordo com os dados do PISA, a proficiência em leitura de estudantes brasileiros de 15 anos é significativamente inferior à de todos os outros países da avaliação. De acordo com os dados do SAEB, na avaliação realizada em 2001 (divulgada em 2003)², apenas 4,48% dos alunos de 4ª série possuem um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental. Uma parte deles apresenta um desempenho situado no nível intermediário, 36,2%, segundo o SAEB, estão 'começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série'. A grande maioria se concentra, desse modo, nos estágios mais elementares de desenvolvimento, 59% dos alunos da 4ª série apresentam acentuadas limitações em seu aprendizado de leitura e escrita. Dito de outra forma, cerca de 37% dos alunos estão no estágio crítico de construção de suas competências de leitura, o que significa que têm dificuldades graves para ler, e 22% estão abaixo desse nível, no estágio muito crítico, o que significa que não sabem ler. (BATISTA, 2006, p. 14)

Alguns dados dos censos demográficos levantados por Batista (2006) indicam que o analfabetismo diminuiu, oficialmente, desde a independência do Brasil. Antes da independência a população alfabetizada era de 0,20%. Em 1872, esse índice passou a ser de 17,7%. Do início do século XX até os anos de 1960, os índices de alfabetizados aumentaram e, em 1960, superaram os de analfabetos: 53,3%. Nos anos seguintes, os índices de alfabetizados foram: 1970: 61,3%; 1980: 68,1%; 1990: 75,8% e 2000: 83,3%. Entretanto, como já apontamos, o IBGE, a partir da década de 1990, passou a considerar alfabetizado quem concluiu as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Porém, como também já mencionamos, as avaliações efetuadas com crianças que concluíram essa etapa indicam a existência de analfabetos e analfabetos funcionais entre a população avaliada. Efetuando um cruzamento entre os dados dos censos demográficos e os dados obtidos na avaliação do SAEB, que apontam para a existência de apenas 4,48% de alunos da 4ª com nível de leitura adequado, temos a especificação de quem são as maiores vítimas do passivo histórico na área da educação: "o fracasso na alfabetização é maior entre as crianças que vivem em

² As aplicações posteriores do SAEB que tiveram resultados divulgados foram as de 2003 e 2005. Os dados obtidos não diferem significativamente dos dados analisados por Batista (2006) e estão disponíveis em <http://www.inep.gov.br>.

regiões que possuem piores indicadores sociais e econômicos, entre crianças que trabalham e entre as crianças negras.” (BATISTA, 2006, p. 15).

Apontando uma das possíveis causas do fracasso na alfabetização

Soares (2004) aponta como uma das causas importantes, dentre outras, do fracasso brasileiro em alfabetizar e letrar nossas crianças, o fato de ter havido a introdução de uma nova teoria de aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil, a partir da década de 1980: o construtivismo. Embora a teoria tenha vários méritos e leve em consideração os estágios de desenvolvimento da criança e o seu universo cultural, sua introdução se deu de maneira inadequada, sem o devido treinamento dos professores que deveriam aplicá-la. As teorias tradicionais defendiam o ensino da escrita através de métodos de alfabetização explícitos e diretos, como os métodos sintáticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc.). A teoria construtivista defende que a criança, ao interagir com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, é capaz de, progressivamente (re) construir esse sistema de representação, alfabetizando-se sem que sejam necessárias instruções diretas. Assim, a alfabetização, enquanto processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica foi “de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por freqüentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência perde sua especificidade.” (SOARES, 2004, p. 11).

De acordo com Soares (2004) é urgente uma revisão nos paradigmas hoje vigentes na educação, tendo em vista os alarmantes sinais de fracasso em alfabetização que hoje se verificam em nossas escolas. Não que se esteja pregando uma volta ao passado, com uso de métodos de alfabetização que ensinem apenas a identificação entre fonema-grafema, e habilidades de codificação e decodificação da língua escrita. Entretanto, ao inserir a criança no mundo letrado, permitindo a ela participar de experiências variadas com a leitura e a escrita, a escola deve oferecer a alfabetização como complemento que tem sua especificidade própria e que deve ser integrada aos esforços de letramento, sob pena de não conseguir atingir nem um nem outro objetivo.

Discussão: respeitar a cultura do aluno *versus* impor-lhe a norma culta da língua

A discussão sobre a inserção das crianças no mundo letrado a partir da escola nos faz questionar com que objetivo inicial a escola deve promover essa inserção: ensinar a criança a decifrar o código lingüístico ou ensiná-la a usar a língua nos vários contextos sociais em que essa habilidade é exigida. Ao ensinar a decifrar o código lingüístico, a escola está impondo à criança uma forma de utilização da língua que se vincula à norma culta. Essa norma é utilizada por camadas sociais privilegiadas, ligadas aos grandes centros urbanos. É a norma que, historicamente, define quem é culto e, portanto, tem acesso às melhores universidades públicas e aos melhores empregos. Ao ensinar a utilização da língua no contexto social em

que a criança vive, a escola está respeitando a cultura que a criança traz de sua comunidade e valorizando a visão de mundo que a criança tem. A criança não se percebe como inferior e consegue transitar no mundo escolar com a mesma desenvoltura com que transita no seu meio.

Respeitar a cultura da criança é importante para que ela seja capaz de interagir, a partir de seu universo cultural, com o universo cultural representado pela escola. Impor uma cultura distante de sua realidade pode contribuir para que ela se afaste e se torne refratária às tentativas de alfabetização. Entretanto, quando essa criança cresce e se torna um jovem com demanda por emprego ou acesso a uma universidade pública de qualidade, depara-se com uma sociedade que exige dela o domínio da norma culta. Se a escola não foi capaz de dar-lhe esse domínio, ela contribuiu para que o jovem permanecesse no mesmo extrato social de onde veio.

Devemos considerar que a universalização do acesso ao ensino fundamental apresenta esse dilema à escola: como conciliar culturas diferentes, representadas por alunos de diversos extratos socioculturais, com a necessidade de introduzir esses alunos na cultura valorizada pelas camadas mais favorecidas da sociedade? Como lidar com o fato de que é a cultura da elite que permite o acesso aos melhores empregos e às melhores universidades públicas? Até que ponto o respeito à cultura do aluno não se traduz em desrespeito ao seu direito de ascensão social? Ou, até que ponto impor a cultura da elite não é a forma de promover a ascensão social das camadas menos favorecidas? Apresentamos essas questões para reflexão e esperamos que venham a contribuir para a discussão sobre qual o papel da escola numa sociedade com tantas injustiças sociais como a brasileira.

Podemos recuperar os dados apresentados por Batista (2006) como evidência dessa injustiça social. Esses dados indicam que os piores índices de fracasso em alfabetização, são aqueles obtidos nas regiões que possuem os piores indicadores sociais e econômicos, ou seja, entre a população mais pobre. Esse fato nos remete às considerações do pensador italiano Gramsci. Em sua análise sobre a luta de classes e a atuação dos intelectuais, Gramsci identifica a necessidade de que as classes desfavorecidas criem seus próprios intelectuais. A eles caberia o papel de disseminar informação e promover a consciência do papel histórico que as classes sociais destituídas da posse dos meios de produção têm diante das classes que as exploram. Segundo o pensador, a formação das classes menos privilegiadas deve basear-se em conteúdo humanista e ter qualidade semelhante à educação das classes sociais abastadas, formando o estudante “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.” (GRAMSCI, 1979, p. 136). Entretanto, o pensador já antevia, nas primeiras décadas do século passado, as dificuldades que apontaremos no próximo item e reconhecia que: “se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas.” (GRAMSCI, 1979, p. 139).

Buscando o equilíbrio e reconhecendo o papel do professor

Concordamos com Soares (2004) sobre a necessidade urgente de se rever os paradigmas vigentes na educação. Entendemos que o equilíbrio entre o respeito à cultura da criança e a necessidade de introduzi-la na norma culta da língua é um ponto fundamental a ser desenvolvido pelos profissionais da área. Inácio (1989) faz reflexões sobre a produção de textos durante o processo de alfabetização e apresenta uma proposta que é um bom exemplo do equilíbrio que defendemos:

Do que se disse até aqui, fica implícito que a correção da linguagem não deve ser o objetivo imediato nessa fase da vida escolar do aluno. Todavia, é bom lembrar que todas as incorreções próprias da fase de alfabetização devem ser **relevadas**, porém jamais **ignoradas**. O professor não deve inibir a criança no seu ato de escrever, cobrando-lhe pelas incorporações lingüísticas perfeitamente normais, tendo em vista a etapa da alfabetização em que se encontra, ou desvalorizando o seu texto por causa delas, mas, por outro lado, não pode perder a oportunidade de levantá-las e discutí-las com o aluno, mostrando-lhe que há uma outra maneira, uma outra forma, exigida pela língua, e, se possível, pedindo-lhe que reescreva o texto. (INÁCIO, 1989, p. 243/4).

O autor reconhece que sua proposta não é tarefa fácil, pois se pretende que o professor leve a criança a passar do texto espontâneo, que reproduz a fala, para o texto escrito segundo a norma culta. Entretanto, essa deve ser a tarefa do profissional da educação. Entendemos, como o autor, que “ser professor é enfrentar desafios e alfabetizar constitui o maior deles.” (INÁCIO, 1989, p. 244). Assim, a discussão se desloca da escola, enquanto entidade objetiva, para a atuação do professor, enquanto sujeito que efetivamente enfrenta o desafio de alfabetizar e promover o letramento. Infelizmente, não faz parte da nossa proposta apresentar dados sobre as implicações, para o professor, dessa atribuição de responsabilidade. No momento, podemos somente reconhecer a importância do profissional de ensino e deixar como indicação para outro trabalho a análise da repercussão que essa responsabilidade tem sobre ele.

Finalmente, o que apontamos até aqui indica que o professor tem uma função social e política importante e que suas escolhas quanto aos métodos de ensino e conteúdos a serem ensinados, mais que questões meramente técnicas, o colocam como ator em meio a um cenário em que os interesses das classe sociais são, historicamente, divergentes. Vemos o professor como um agente de mudança, pois entendemos, como Gramsci, que a aquisição de conhecimento é essencial para o desenvolvimento histórico, econômico e social das classes menos favorecidas e uma condição para que essas classes reivindiquem, se assim o quiserem, uma distribuição mais justa dos bens e serviços produzidos por nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antônio A. G. Alfabetização, leitura e escrita. *In*: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

INÁCIO, Sebastião E. Sobre a produção de textos durante o processo de alfabetização. *Estudos Gramaticais* – Publicação do curso de pós-graduação em lingüística e língua portuguesa – UNESP – Campus de Araraquara, Araraquara, ano III, n. 1, p.238-248, 1989.

RIBEIRO, Vera M. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 283-300, jul/dez, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr de 2004.

STEFANO, Leizy R. F. *Representações de professores e alunos sobre pesquisa escolar: a leitura crítica, a escrita autônoma e a formação do conhecimento*. Dissertação de mestrado: Universidade Estadual de Maringá, 2005.

VAL, Maria G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

Recebido em 20 de abril de 2010

Aceito em 19 de maio de 2010