

Referência:

MONTE MOR, W. O Debate “Alfabetização e Letramentos”, Prefácio. In Oliveira, M.L.C. da *Letramentos no Ensino de Língua Portuguesa: Experiência, Agência e Crítica*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p 9-16. [257 páginas] ISBN 97885-2170-149-1

Prefácio para o livro:**LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
EXPERIÊNCIA, AGÊNCIA E CRÍTICA**

Organizado por Marcia Lisboa Costa de Oliveira

O Debate “Alfabetização e Letramentos”

Em capítulo de livro publicado em 2015 em língua inglesa, abordei a minha visão sobre um tema que recentemente vem gerando debate, o da disputa pela eficácia entre os projetos de letramentos e os de alfabetização pelo método fônico. Sem ter a pretensão de detalhar a história de ambos os projetos, proponho falar um pouco mais sobre cada um deles e, assim, me posicionar, agora em português.

A alfabetização pelo método fônico, em explicação resumida, se caracteriza pelo aprendizado da leitura e da escrita a partir do conhecimento dos sons das letras e das junções que formam dois ou mais fonemas (o conhecido *beabá*; *vovô viu a uva*, etc). Nele, o aluno aprende a associar grafemas (letras) a fonemas (sons) (SOARES, 2005). Esse aprendizado conta com o princípio epistemológico da linearidade e da gradação (MORIN, 2000), ou seja, segue a sequência linear e gradativa – do mais simples ao mais complexo – das partes para o todo, sendo esses sons, sílabas, palavras, frases, textos (simples e, então, complexos). Durante mais de um século foi/tem sido o método predominante, com suas variantes, seguindo as premissas de que: por esse processo de aprendizagem, a alfabetização ocorria/ocorre em menor tempo e maior qualidade; formavam-se/ formam-se leitores com maior fluidez e entendimento do que leem; os alunos escreviam/escrevem também com maior fluidez, criatividade, além disso, com as esperadas coerência e coesão,

enfaticamente trabalhadas na escola; o desenvolvimento da escrita se dava/dá com menor índice de erros ortográficos.

Passa-se o tempo e o construtivismo emerge: na pedagogia, principalmente, mas também na filosofia, psicologia, matemática, cibernética, biologia, sociologia e arte (século XX, aproximadamente) e contesta a fragmentação, a artificialidade e a neutralidade do método fônico (YOUNG 2008). O construtivismo defende que a habilidade de leitura deveria se desenvolver de forma contextualizada e 'natural' [ou, menos artificial], por meio de textos originais e não com obras artificialmente construídas, como cartilhas. O construtivismo é muito mais que um método. Tem natureza ontológica e epistemológica, ou seja, volta-se para o conhecimento como uma construção social, por meio da qual sustenta os métodos que dele advêm. Nessa premissa, o sujeito tem papel ativo: por conta de sua subjetividade, tem agência sobre o conhecimento que constrói, é capaz de modificar as representações de conhecimento e de sociedade que encontra prontas. Sendo assim, rejeita o objetivismo que caracteriza a 'alfabetização clássica', por não concordar com a ideia de que o objeto com/em suas representações se imponha sobre um sujeito supostamente passivo. Diferentemente, entende que os modos de ver a realidade com/em suas representações são condicionados pelo meio social/*habitat* em que o sujeito se integra. Logo, nessa perspectiva, as representações não são verdades fixas, são construções sociais e as visões sobre essas são suscetíveis a mudanças/revisões.

Em vários países ocidentais 'desenvolvidos', a polêmica iniciou-se nos anos 1950 e fortaleceu-se mais ao final dos 1990. A partir de 2000, com base em vários estudos comparativos, alguns países mantiveram o método fônico no processo de alfabetização, outros decidiram trabalhar num novo projeto que previa a revisão educacional, levando em conta as teorias do construtivismo e também do socio-construtivismo. No Brasil, esse debate parecia ganhar destaque em 2006 (quando foi proposta a revisão dos PCN's pelo MEC, que favorecia o projeto de letramentos), porém, não foi adiante naquele momento. Recentemente, o debate volta à baila, havendo, dessa vez, defesa do MEC pelo método fônico em contraponto à proposta construtivista. Esta última é

vista pela nova equipe ministerial como uma proposta ideologizante em que há excessiva preocupação com a promoção da socialização e da visão crítica dos alunos e pouco investimento no aprendizado básico da leitura e da escrita propriamente ditas. Segundo a referida equipe, o baixo investimento no aprendizado básico teria resultado no alto nível de analfabetismo funcional no Brasil, um conceito que descreve a incapacidade de uma pessoa compreender textos simples, não estando apta a desempenhar boa parte das funções no mercado de trabalho. Há divergência quanto a essa avaliação. Outros especialistas analisam que o resultado insatisfatório do aprender a ler e escrever não se deve à aplicação de métodos, mas a outras questões de políticas públicas (a formação adequada e atualizada de professores seria uma delas).

Na referida publicação que mencionei no início do texto (MONTE MOR 2015), contextualizo esse debate/embate ao descrevê-lo em suas três gerações, explanando que a alfabetização pelo método fônico ganhou oposição na década de 60, com as propostas de Freire (FREIRE, 1967; 1987; 1996). Por que oposição? Esperava-se que a prática daquele tipo de alfabetização na maior parte da sociedade – pobre, "analfabeta", que vivia em aldeias, ou, por exemplo, para jovens urbanos desprivilegiados – tivesse o efeito de melhorar suas habilidades cognitivas, melhorando suas perspectivas econômicas, tornando-os melhores cidadãos, independentemente das condições sociais e econômicas, conforme previsto no ideário do modelo de alfabetização pelo método fônico. Verificou-se, no entanto, que aquele modelo praticado – mais adiante denominado de *autônomo* por Street (2003, p. 77) – velava os pressupostos culturais e ideológicos que o sustentavam para que pudessem ser apresentados como neutros e universais. A respeito desse processo convencional de alfabetização, Soares (1998) destaca a sua limitação ao dizer que a pessoa alfabetizada seria aquela “que vive na condição de quem sabe ler e escrever”, sem que sua agência como sujeito tenha o protagonismo previsto pela educação postulada pela proposta de letramentos. Logo, a mencionada oposição se devia à percepção de que o ensino padronizado e objetivista, com aparência de neutro sem o ser, não alcançava seu objetivo proposto para a maior parte da sociedade, não promovendo os efeitos favoráveis esperados

sobre as práticas sociais e cognitivas da maioria. Por isso, a primeira geração do projeto brasileiro de letramentos, a que se opunha ao método fônico e se pautava numa visão construtivista de aprendizagem ganhou fôlego nos anos 60, embora tenha sido interrompida pelo golpe militar nos anos iniciais daquela década. Pouco a pouco, volta à cena com o final da ditadura, lá pelos idos de 80.

Essa é a época em que vejo a segunda geração de letramentos se despontando no Brasil. A revitalização do programa político-educacional de Freire em suas próprias raízes e os pressupostos acerca de um modelo *ideológico* de ensino de leitura são, a meu ver, representantes da segunda geração de letramentos. Ao discutir a inadequação do modelo de leitura *autônoma* – dominante no aprendizado pelo método fônico, considerado fragmentado, deslocado da realidade dos estudantes e desconectado do valor da consciência social que foi tão enfatizado por Freire em sua resposta à forte presença da colonialidade no país – e propor o modelo *ideológico*, Street (1984) corrobora as teorias de Freire. Com a busca por uma proposta adequada aos tempos e sujeitos desses tempos, reafirma-se uma nova geração do projeto de letramentos no Brasil.

No meio acadêmico e escolar, observou-se a adequação dessa proposta, uma vez que oferecia “uma visão mais culturalmente sensível das práticas de letramento, por variarem de um contexto para outro”. Também porque postulava que a alfabetização era “uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra”, além de estar “sempre embutida em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET 1984, p. 77-78).

Outro fator de forte influência nos estudos sobre letramentos nessa segunda geração foi a integração do Brasil ao *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (PISA) em 2000. Um grande número de estudantes brasileiros avaliados demonstrava possuir habilidades insuficientes para ler e escrever, sendo descrito como ‘jovens funcionalmente analfabetos’. Isto é, eram alfabetizados, tinham aprendido a ler e a escrever na visão convencional da alfabetização, com baixo ou nenhum desenvolvimento acerca das habilidades

que envolvem interpretações (ou construção de sentido), inferências, percepções de sutilezas na comunicação, como ironia e sarcasmo. Isso explicava o descompasso entre os propósitos da alfabetização convencional longamente praticada e os dos letramentos [em sua segunda geração] que se voltava para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o trabalho na atualidade, trabalho esse que reconhece outras construções epistemológicas e outras formações ontológicas.

A terceira geração de letramentos (que inclui os multiletramentos, os novos letramentos, os letramentos críticos e os digitais) emerge com a premissa de expansão da proposta da segunda geração. A terceira geração se reafirmou diante da percepção de que os modelos educacionais convencionais adotados em vários países ocidentais não respondiam/respondem mais às necessidades da sociedade brasileira, nem das ocidentais. Reconhece as transformações resultantes de vários fatores, mas principalmente dos fenômenos da globalização e da tecnologia digital, ressaltando o impacto do neoliberalismo na sociedade. Em menor ou maior escala, essas transformações alteraram/alteram gradualmente as bases sociais, culturais e políticas de vários campos nas sociedades, visivelmente a escola e a universidade. Essa visão de letramentos é reconhecida como aquela que pode promover a transdisciplinaridade entre as diversas disciplinas ou projetos escolares. Assim, distingue-se dos letramentos da segunda geração na qual o 'processo de letrar' era assumido pela área de língua portuguesa, a língua mãe, tida, na prática, como a principal responsável pela formação crítica, moral, intelectual, cultural, política, um princípio que liberava/libera as demais disciplinas curriculares da responsabilidade dessa formação. De acordo com os propósitos da terceira geração, o conjunto das matérias e projetos curriculares passa a ter a responsabilidade pela formação [crítica, moral, intelectual, cultural, política] da cidadania. Essa proposta mais recente também estimula um repensar sobre o desenho curricular/ as políticas curriculares, a relação escola-sociedade, a relação professor-aluno, a linguagem em suas modalidades e a linguagem em suas comunidades de prática. Conforme Soares (1998, p 38), de maneira diferente da alfabetização convencional, o letramento conta com a hipótese de que "aprender a ler e escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita

transformam o sujeito, levam o sujeito a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”. Assim, esta proposta vem ganhando espaço crescente no debate nacional sobre educação. Talvez, por essa razão, tem sido assombrada pelo debate que diz respeito ao retorno do método fônico de alfabetização. O retorno desse método contribuiria para combater a ideologização que, segundo a equipe ministerial da educação, parece ter tomado conta das escolas brasileiras.

Ainda com respeito às três gerações de letramentos aqui apresentadas, vale muito à pena salientar que essas visões de educação não são estanques. Embora identificadas como "gerações diferentes", dando a impressão de que um ponto de vista substitui o outro, ou que o terceiro é predominante na educação brasileira, constata-se que as três visões coexistem, refletindo a complexidade dessa questão.

Por que esse debate está sendo retomado? Por que agora se propõe a volta da alfabetização por meio do método fônico? Será que a educação do sujeito, agente, crítico, com potencial transformador já não interessa (ou nunca interessou) ao projeto brasileiro de formação de cidadania?

Em meio a essa discussão, vejo muito vigor e interesse no trabalho de professores, em formação inicial ou continuada, no de formadores de professores, de pesquisadores e atores dos setores públicos, em ampliar suas visões em torno dessa terceira geração de letramentos. Voltam-se para multimodalidades em linguagem e comunicação, construção do conhecimento, epistemologias digitais, agência para a criação de significado, permitindo o repensar da educação frente aos desafios sociais novos ou renovados. Neste livro, os trabalhos com essas perspectivas se fazem conhecer, por meio de instigantes capítulos sobre as experiências vividas e os estudos realizados nesse campo. O livro traz, sem dúvida, uma leitura instigante. É, com isso, um presente de sua organizadora, professora Marcia Lisboa Costa de Oliveira (UERJ), e dos autores dos capítulos dessa obra aos interessados nessa temática. Enjoy!

São Paulo, 10 de fevereiro de 2019

Walkyria Monte Mor

Professora Livre-Docente

Universidade de São Paulo

Co-Coordenadora do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia – Diretório dos Grupos de Pesquisa-CNPq

Referências

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 1996.

MONTE MÓR, W. Learning by Design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices, in B. Cope; M. Kalantzis (Eds) *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015, pp 186-209.

SOARES, M. *Letramento, Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998 [2005].

YOUNG, M. From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. In Kelly, G.; Luke, A.; Green, J. (eds) *Review of Research in Education. What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum*, Volume 32. Thousand Oaks, California: 2008, pp 1- 28.

MORIN, E. *A Cabeça Bem-Feita*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2000.

STREET, B. "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice". *Current issues in comparative education*. 2003, 5 (2): 77–91.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.