



ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DAS IMPRECIÇÕES CONCEITUAIS À PRÁXIS

Isabel Regina Araújo Sobral - belsobralag@gmail.com
Antonio Roberto Faustino da Costa – robertofaustino@gmail.com

Universidade Estadual da Paraíba

Resumo: O presente artigo faz uma reflexão acerca das relações entre alfabetização e práticas pedagógicas. Na abordagem da temática alfabetização, discute os equívocos ocorridos até na própria literatura existente sobre o que se entende por alfabetização e letramento. Suscita a necessidade de defesa das especificidades da alfabetização além de categorizá-la, bem como procura desmistificar os conflitos sobre o letramento. Esclarece uma premissa muito propagada, com fundamentação pouco clara - a possibilidade de existência do letramento com ausência de alfabetização. Aponta para a reflexão de práticas pedagógicas no processo de alfabetização, inserindo o professor alfabetizador nesse contexto, pensando em como os docentes as processam e as inserem em sua práxis. Conclui considerando a intuição como guia prático do professorado, defendendo que é com ela que os docentes definem teoria, método e técnica, enfim, seu fazer pedagógico.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e a prática pedagógica dos professores alfabetizadores sempre é alvo de reflexão, mesmo com a demanda de tantos outros aspectos que permeiam a educação básica, oriundos das intensas transformações que marcam a contemporaneidade. Talvez, isso se deva ao fato de essa etapa da vida escolar ser tão fundamental e importante para a vivência de todas as outras e/ou pelo infinito universo de possibilidades que envolvem o professor e sua prática, em razão do mais imponderável objeto de trabalho - seres humanos.

O professor que alfabetiza lida com muitas dificuldades no desenvolvimento de sua prática e com o processo de aprendizagem de seus alunos. Na maioria das situações do dia a dia de sua sala de aula, age mais intuitivamente do que baseado numa fundamentação teórica, ou mesmo, devidamente numa práxis. Sem falar que ainda ocorre uma imprecisão, muito propagada, que envolve os conceitos de alfabetização e letramento.

No presente artigo, pretendemos fazer uma reflexão teórica sobre alfabetização e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, tomaremos como eixos: (1) o que é categorizado como alfabetização e letramento; e (2) a interferência da imprecisão desses conceitos na práxis do professor alfabetizador.

A fundamentação e a categorização desses elementos estarão baseadas em Assolini e Tfouni (2007), Rojo (1998), Soares (2004) e Tardif (2010). Pretende-se, ao final, contribuir



II CINTEDI
II CONGRESSO INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA
II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

16 a 18
NOVEMBRO
2016

LOCAL DO EVENTO
CENTRO DE CONVENÇÕES
RAYMUNDO ASFORA
GARDEN HOTEL
CAMPINA GRANDE-PB

para a necessidade de revisão dos conceitos acerca do universo da alfabetização, assim como para se repensar as práticas aí envolvidas.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO



O entendimento do que é alfabetização e letramento é imprescindível a qualquer educador, da educação infantil ao ensino fundamental. Evita práticas equivocadas que teimam em se multiplicar, com destaque para a alfabetização como foco da educação infantil ou a inexistência da alfabetização se alastrando pelo ensino fundamental.

Tem sido comum, cada vez mais, encontrar no depoimento de professores alfabetizadores a explícita imprecisão desses conceitos, com consequências tanto ao ensino quanto à aprendizagem dos alunos. A discussão dessas temáticas vem ocorrendo em outros países, porém a sua disseminação ocorreu muito fortemente no Brasil, como nos mostra Soares (2004, p. 7):

Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de letramento – no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem.

Assolini e Tfouni (2007, p. 52) reforçam, por sua vez, que se costuma confundir letramento com habilidades e técnicas para ler/escrever ou com o conhecimento formalizado da língua:

[...] do ponto de vista de uma teoria do letramento que não esteja voltada apenas para a aquisição da leitura e da escrita, e também que tenha preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça, não é possível pensar ou propor que o letramento se restringe apenas aos usos sociais da leitura e escrita, como propõem alguns colegas que recentemente aderiram ao tema. O que se nota, ao ler a extensa bibliografia publicada na área, não só no Brasil, como no exterior, é que está longe de existir um consenso entre os autores sobre o que seja letramento.

As dúvidas ou falta de compreensão também envolvem outra premissa - a possibilidade de ser letrado sem ser alfabetizado. Essa é uma questão de inquietação para muitos educadores, pois é realmente difícil entendê-la quando não temos a compreensão exata dos conceitos que a precedem.

No tocante à alfabetização, todos os equívocos incitados levaram os professores a percursos metodológicos também confusos. Os alfabetizadores, com receio do rótulo “tradicional”, no sentido pejorativo que foi atribuído ao termo, abandonaram em suas práticas atividades específicas para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico.

Estabeleceram-se, na linguagem dos próprios professores alfabetizadores, vilões a serem exterminados, como o método alfabético:

De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema, sobretudo metodológico, contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (SOARES, 2004, p. 11).

Decorre daí o equivoco disseminado sobre práticas alfabetizadoras em que se acredita que, apenas através do convívio intenso com materiais escritos, como textos diversos, ou melhor, que convivendo com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. Faz-se necessário que se defendam as especificidades da alfabetização, categorizado por Soares (2004), não como dissociado do letramento, mas precisamente como “o processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica”. É preciso que se compreenda a indissociabilidade de sua faceta linguística – fonética e fonológica.

Contudo, a visão de alfabetização que é posta em prática nas escolas é conflituosa:

A escola, assim, ocupa-se da alfabetização em sua dimensão restritiva, isto é, ler é entendido como sinônimo de decodificar; escrever, por sua vez, significa copiar, e, para tanto, o sujeito precisa dominar uma série de habilidades, tais como coordenação visual motora, orientação espacial, etc. Essa visão reducionista de alfabetização traz como resultado, para dentro da escola, a desconsideração das práticas sociais mais amplas, nas quais a leitura e a escrita são necessárias e efetivamente colocadas em uso (ASSOLINI; TFOUNI, 2007, p. 56).

No tocante ao letramento, o problema reside no enraizamento do seu conceito no conceito de alfabetização. Ainda de acordo com Soares (2004), os equívocos vão do conceito até as práticas para o letramento e são amplamente propagados por diversos agentes, destacando-se a mídia e as produções acadêmicas. A mídia, utilizando termos e expressões, como semianalfabetos, iletrados e analfabetos funcionais em matérias sobre competências de leitura e escrita; enquanto as produções acadêmicas, mesmo na perspectiva de diferenciar um do outro, aproximam os conceitos de alfabetização e letramento.

O que tem ocorrido é uma fusão dos elementos, uma interposição de um sobre outro. É incontestável que alfabetização e letramento não se dissociam, pois o advento da aquisição do sistema convencional de escrita (alfabetização) ocorre simultaneamente ao desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita e nas práticas sociais que as envolvem (letramento):

[...] a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos... Embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. Sobretudo no momento atual, em que os equívocos e falsas inferências anteriormente mencionados levaram alfabetização e letramento a se confundirem, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras, a distinção entre os dois processos e conseqüente recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro (SOARES, 2004, p. 15).

Nessa perspectiva de letramento se concebe o que Rojo (1998) defendeu como “interações sociais para linguagem letrada” e a fundamentação da linguagem oral nesse processo. Ainda se faz necessário que suscitemos o que é pouco compreendido pelos próprios professores alfabetizadores - a possibilidade de letramento sem a presença da alfabetização.

O que se defende não é o fato de alguém ser letrado sem ser alfabetizado, mas os conhecimentos letrados que inclusive não alfabetizados possuem. Todos os indivíduos, de alguma forma, estão inseridos num determinado contexto sociocultural:

Existe um conhecimento sobre a escrita, que as pessoas dominam, mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirido, desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada. Conseqüentemente, pessoas que vivem em sociedades letradas não podem ser chamadas, em hipótese alguma, de iletradas, mesmo que não dominem o sistema de escrita desta sociedade e, em decorrência, sejam não alfabetizadas (ASSOLINI; TFOUNI, 2007, p. 57).

Convivemos com a escrita, portanto, em suas formas mais variadas. Mesmo não sabendo decodificar e codificar palavras, expressamos as mesmas por meio da oralidade e podemos compreender diversos códigos simbólicos. Indivíduos que convivem com o letramento, ainda que não alfabetizados, interagem socialmente e acabam fazendo uso deste.

Faz-se necessário portanto, que exemplifiquemos essa possibilidade, relativizando-a com outro aspecto que emerge da realidade social em que vivemos, que é a revolução tecnológica, pois, é muito comum percebermos uma disposição diferenciada nas crianças para o manuseio dos meios tecnológicos, mesmo sem a alfabetização.

PRÁXIS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Como observado, as imprecisões que envolvem os conceitos de alfabetização e letramento são preocupantes e, inevitavelmente, colocam uma questão: qual a relação desse problema com a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, ou melhor, como os professores alfabetizadores fundamentam suas práticas pedagógicas em meio às imprecisões conceituais envolvendo a alfabetização e o letramento?

A problemática, alias, suscita uma constatação curiosa: mesmo sendo um tema consideravelmente discutido e pesquisado, a relação alfabetização e letramento na perspectiva da alfabetização não se apresenta tão comum. O que está posto trata, em geral, de aspectos como papel do professor, do aluno como sujeito da prática, da importância da mediação, dos recursos e instrumentos didáticos, dos saberes docentes, do currículo. Em suma, de elementos constituintes do processo que são fundamentais, mas não apontam para a questão principal – como o professor alfabetizador processa esses conceitos e os coloca em sua práxis.

Embora não estejamos ainda respaldados em pesquisa junto aos professores alfabetizadores, chama-nos atenção o problema, pois pode ser a chave que nos leve ao entendimento do que realmente ocorre no processo de alfabetização de nossas crianças. Refletindo, inclusive, sobre nossas próprias práticas, vemo-nos na condição que deve equivaler a de muitos outros educadores: alfabetizamos, quase que completamente, por intuição. Intuição que nos leva de uma base teórica para outra, de um conceito para outro, de um método para outro e que nos faz, pura e simplificada, “mesclar” teoria e prática como práxis.

A intuição fomenta em nós a percepção de facetas imprescindíveis à prática de um professor, como a afetuosidade, a criatividade e a autoavaliação. É por meio dela que adquirimos conhecimentos de natureza diversa e complexa e os transformamos em práticas pedagógicas. Ao tratar dos saberes experienciais, Tardif (2010, p. 49) estaria a definir, em boa medida, a ação da intuição em nós:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas, se interagem a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Ressaltamos que essa definição não extingue da práxis do professor alfabetizador a técnica, tão demasiada em umas e tão escassa em outras. Chamamos atenção, especificamente, para como essa práxis se processa e se constitui; como o educador chega à definição do conteúdo e da forma com que irá trabalhar; como ele define técnicas e métodos para viabilizar seu trabalho.

Também nos cabe evidenciar que precisamos entender como a prática dos professores alfabetizadores se faz na realidade e por que não tem sido comum identificar nelas, evidências de preocupação com aspectos sociais tão importantes como a alfabetização digital.

São facilmente encontrados, discursos que tendem a culpabilizar apenas os professores pela ineficiência da inserção das tecnologias nas escolas; pelo descaso com a alfabetização digital, como nos aponta Demo (2007). É fácil desqualificar o professor apenas com base em sua resistência ao uso das tecnologias. Mas, há de ser pensada toda a conjuntura na qual esses professores estão inseridos; sua formação precária, suas condições socioeconômicas, suas condições de trabalho, etc.

É preciso atentar para o que Demo (2007) nos alerta sobre o atraso do nosso professorado perante os meios tecnológicos, destacando que “esse atraso do professor é reflexo do atraso de nossas políticas públicas de educação”. Pois, é realmente impensável para o professor alfabetizador de nossas escolas públicas, alfabetizar nossas crianças, garantindo sua aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica e ainda, alfabetizá-las digitalmente nas estruturas escolares que possuímos em nosso país.

Contudo, mesmo diante de uma grande ironia – Temos problemas muito sérios para dar conta da alfabetização e queremos resolver a alfabetização digital? – não podemos anular essa possibilidade. É imprescindível trazê-la à discussão, pois, a realidade social que vivenciamos na contemporaneidade não pode ser negada no espaço escolar. A escola precisa desamarrear de si, a premissa de ser impenetrável para o que está fora de seus muros; precisa aniquilar essa visão de “mundo particular”, onde só o que está estabelecido em seus currículos

tem espaço de discussão. Ela necessita embeber-se do que está ao seu redor do que rege o mundo na qual se inserem ela própria e seus alunos, pois,

Certamente, alfabetizar-se não é mais apenas ler, escrever e contar, já que isto se torna mero pressuposto. Nenhuma criança deixa de usar computador porque não aprendeu letras e números - ela vai lidando com eles naturalmente e os aprende no processo de uso do computador. Não quer isso dizer que não seja útil aprender letras e números de maneira sistemática e adequada, até mesmo para usar todos os dedos ao digitar, mas esta habilidade vai virando pressuposto instrumental, tornando mais claro o que sempre foi: mero ponto de partida. O que importa é o que fazer com letras e números, e agora com tecnologias digitais (DEMO, 2007, p. 545).

Torna-se indispensável que a escola possa ser espaço para a construção dessas “alfabetizações” e que o professor, instrumento de fundamentação para que isso ocorra, possa ter consciência de seu papel determinante através de uma formação de qualidade e que tenha os elementos estruturais mínimos para a efetivação de sua prática.

CONCLUSÃO

No presente artigo, apresentamos uma explanação acerca do que pensamos por alfabetização e práticas pedagógicas. Tivemos a oportunidade de esclarecer o que constitui a alfabetização e o letramento e que, ao invés de preceder ou sobrepor um ao outro, devem ocorrer simultaneamente, caminhar juntos sem perder suas especificidades.

A imprecisão que tende a permear o entendimento dos professores alfabetizadores sobre as bases da alfabetização nos conduziu, ainda, a refletir sobre as práticas pedagógicas diferentemente da maneira como tem acontecido. Destacando, neste caso, a necessidade de pensar como esses educadores definem suas práxis, mediante dimensões fundantes de seu fazer pedagógico, justo quando as mesmas lhes incitam tantas dúvidas.

Tornou-se possível, aqui, refletir também sobre nós mesmos e nossas próprias práticas. Como as temos fundamentado, pois em nossa profissão, como nos aponta Ibernón (2010), “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos que desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho”. Certamente, colocar à discussão as considerações e questionamentos aqui retratados não elimina nossas inquietações, porém, nos apontam uma direção a seguir.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e trabalho pedagógico. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 36-52, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/879/87910104.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2016.

DEMO, Pedro. **Alfabetizações: desafios da nova mídia**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 543-564, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a06v5715.pdf>> Acesso em: 10 de jul. 2016.

IBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.