

O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA: UM PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

Veronica de Andrade Martins de Almeida (UNIGRANRIO)

gajove@terra.com.br

Patrícia Rodrigues Rocha (UNIGRANRIO)

patricia_rodrigues31@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender como o ensino da língua escrita vem sendo proposto às crianças que cursam os anos iniciais do ensino fundamental, mediante a análise de referências que o fundamentam, buscando tecer relações deste ensino com as discussões acerca da inclusão social, que também vem atravessando significativamente o cenário educacional do país. Para tanto, parte-se da construção histórica da alfabetização e do novo olhar voltado para esse processo e para a educação com as propostas de Paulo Freire (1989, 2013). Ainda focadas no contexto histórico e na relação ensino/inclusão, trata-se do principal documento da educação inclusiva referente à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), de estabelecimento de diretrizes e metas para a consolidação do conceito e implementação da alfabetização e do letramento. Em seguida, discute-se as proposições da alfabetização na perspectiva do letramento, tendo como principal representante Magda Soares (2003, 2004a, 2004b) e o processo de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky, tratado por Araújo *et al.* (2008), fazendo relações com a importância da educação linguística (leitura e escrita) voltada para a ética e democracia proposta por Rojo (2004, 2009). Assim se conclui, mostrando que as práticas de alfabetização e letramento, endossadas pelas questões da inclusão social, devem se conciliar com a finalidade de promover o efetivo ensino da língua materna, relacionando a apropriação do sistema alfabético às práticas sociais de leitura e escrita, e buscando a interação e diálogo como forma de emancipação do educando, como sujeito social, para ser capaz de participar ativamente da sociedade em que vive.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Ensino da língua escrita. Inclusão social.

1. Introdução

A educação no Brasil, especificamente a alfabetização, tem deixado rancos ao longo de sua trajetória de construção, passando por períodos de avanços e retrocessos, ainda se tornando um nó nos dias atuais.

Inicialmente cabe enfatizar que nosso país tem suas origens baseadas na economia agrária, de grandes latifúndios, em que o voto censitário e a educação de qualidade eram concedidos apenas aos que detinham poder econômico. Assim, somente a partir do século XX, pontualmente

com o término da República Café com Leite, a ascensão de Vargas e a incipiente industrialização, olhares se dirigem à educação da população, porém como alternativa de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Observa-se na Constituição de 1934 vários artigos que versam sobre a educação. Porém, com a instauração do Estado Novo (1937–1945), há retrocessos em todos os setores sociais e a instituição escolar continua subordinada aos efeitos perversos da situação econômica e política do país.

Em 1945 começa o período de redemocratização do Brasil e uma nova Constituição em 1946 também abarca várias formas de perceber o sistema educacional.

Dando um salto para a década de 1960, novos avanços vão permear a instituição escolar, dentre eles a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4024 de 20 de dezembro de 1961. É nesse período também que surge a nova forma de se pensar a alfabetização, trazendo em sua proposta uma dimensão sociocultural do processo ensino-aprendizagem, tendo como seu representante maior Paulo Freire.

Nessa perspectiva do novo olhar sobre a alfabetização e sua inter-relação com o letramento, que compreende a leitura e a escrita em todas as dimensões da vida do aluno, e enquanto processos que caracterizam a aprendizagem inicial da língua escrita, que esse trabalho se constitui.

Sendo assim, este artigo se baseia em alguns eixos norteadores.

O primeiro deles diz respeito às proposições de Paulo Freire à educação e à alfabetização, processos estes que devem ocorrer de forma interativa por meio do diálogo para trocas e aprendizagens significativas.

Em seguida, continua-se conceituando historicamente a alfabetização, mostrando brevemente os debates dos educadores quanto à utilização de métodos “tradicionais” e o “construtivismo”, em que o letramento chega para confirmar a importância da relação entre o domínio do sistema alfabético e ortográfico da língua e as práticas de leitura e escrita que ocorrem na sociedade, questionando o problema do fracasso escolar das crianças, que acabam não tendo acesso efetivo ao mundo da escrita.

A terceira seção refere-se à alfabetização e a universalização da escola amparadas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que contribui para o entendimento de um ensino eficaz e de superação

das desigualdades educacionais.

A próxima discute a alfabetização na perspectiva do letramento, de Magda Soares (2003, 2004a, 2004b) e a educação linguística (leitura e escrita) voltada à ética, à criticidade e democracia, de Roxane Rojo (2004, 2009), percebendo o diálogo e pontos em comum não só entre estas propostas, mas também às ideias de educação e alfabetização de Paulo Freire.

As considerações finais ratificam que as práticas de alfabetização e letramento devem se conciliar para promover o efetivo ensino da língua materna, relacionando a apropriação do sistema alfabético às práticas sociais de leitura e escrita, e buscando a interação e diálogo como forma de emancipação do educando, como sujeito social, para ser capaz de participar ativamente da sociedade em que vive.

2. Paulo Freire e a construção crítica da alfabetização

A trajetória de Paulo Reglus Neves Freire, que nasceu no estado de Pernambuco e faleceu em São Paulo no ano de 1997, formado em Direito pela Faculdade de Direito de Recife, teve como preocupação central a educação brasileira. Foi exilado em 1964 com a Ditadura Militar, retornando ao país em 1980. Foi autor de vários livros, dentre os quais: *Pedagogia do Oprimido* (1968); *A Importância do Ato de Ler* (1982); *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1996).

No exílio lecionou em várias universidades. No Brasil, foi Secretário de Educação do município de São Paulo no período de 1989 a 1991, no governo da prefeita Luíza Erundina (1989 – 1992). A sua importância foi tão significativa no cenário nacional e internacional que em 2012 foi consagrado o Patrono da Educação Brasileira pela Lei 12612 de 13 de abril de 2012.

As ideias e propostas de Freire sobre a educação nacional ainda são atuais, na medida em que se observa na contemporaneidade resquícios de um ensino tradicional em uma parcela de instituições escolares no país.

A relevância do trabalho de Paulo Freire nesse artigo encontra-se diretamente vinculada as contribuições desse grande educador a uma nova forma pedagógica de conceber a alfabetização. Apesar de Freire não ter utilizado a palavra letramento em seus trabalhos, usou-se dos princí-

pios deste conceito na sua proposta de alfabetizar adultos. É notório observar que, mesmo tendo a preocupação em alfabetizar esse público, o legado de Freire deixou marcas em todos os níveis da educação brasileira, através de uma visão transformadora sobre o processo de aprendizagem.

O método de Paulo Freire na proposta de alfabetização de adultos tem como crítica central o uso de cartilhas como instrumento de ensino, em que se caracterizavam por palavras, frases e textos soltos, sem significado para o educando. Com essa noção, realizou-se um trabalho com 300 (trezentos) cortadores de cana-de-açúcar, em Angicos/RN, durante o período de 45 (quarenta e cinco dias), se valendo das palavras que faziam parte da realidade desses trabalhadores e, assim, os alfabetizou.

Freire parte de uma percepção progressista e libertadora sobre a educação. Para ele:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar a escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1989, p. 9)

Paulo Freire foi um grande crítico da educação tradicional, denominada por ele como “bancária”, pois mantém a relação opressor - oprimido através da reificação das relações sociais, sendo compreendida como “antidialógica”. Assim, Freire conceitua a educação brasileira como: “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sentindo dimensão da “cultura do silêncio”. (FREIRE, 2013, p. 55)

Com essa noção, a “cultura do silêncio” possibilita a permanência do binarismo opressor/oprimido. Nesse sentido, a educação é estabelecida como: adaptação, adestramento, disciplinarização e ajustamento do educando. Valoriza-se a memorização e a decoreba como forma de adquirir conhecimento:

Não interessa a esta visão “bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhe, enfaticamente que não, que “Ada deu o dedo a

arara”. (FREIRE, 2013, p. 57)

Sendo assim, o educador “rejeita a concepção de alfabetização como aquisição mecânica de codificação/decodificação de palavras e signos” (PÉREZ, 2007, p. 48), propondo uma educação significativa, “libertadora”, “problematizadora”, baseada no diálogo, na criticidade.

[...] a educação problematizadora coloca desde logo, a exigência da superação da contradição educador - educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 2013, p. 62)

Nesse sentido, o diálogo que é essencial na construção de uma práxis reflexiva, crítica e libertadora, consiste em:

uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito ao outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2013, p. 72)

É nessa relação entre eu e o outro, do homem com o mundo, através do diálogo, do amor, da esperança, que será efetuada uma prática educativa comprometida com a liberdade e a transformação.

Com essa perspectiva, Soares (2003) pontua a importância da proposta pedagógica e metodológica de Freire, na implementação de uma nova instituição escolar, a partir do estabelecimento de relações sociais democráticas entre educador e educando, buscando a construção de um sujeito crítico e consciente.

Desta forma, constata-se que o educador, com o seu olhar sobre a alfabetização vislumbrando-a de uma maneira dinâmica, interativa, de prática social e dialógica, rompe com todo o arcabouço que permeia o ensino tradicional baseado no imobilismo e mecanicismo.

Sendo assim, “mesmo sem falar em letramento, Paulo Freire desenvolve uma teoria e uma prática alfabetizadora intimamente vinculada às práticas de letramento dos educandos”. (PÉREZ, 2007, p. 48)

3. Os primórdios do letramento no Brasil

Diante do exposto, podemos afirmar que a educação e a alfabetização são conceitos e processos muito discutidos entre os educadores.

Assim, complementando as construções históricas acima, até os

anos 80 os debates na área da alfabetização giraram em torno dos métodos sintéticos e analíticos, de ensino das unidades menores às maiores partes da escrita e vice-versa (letra, sílaba, palavra, frase, texto). Destacase na década de 60 o método de Paulo Freire, em que a leitura e escrita propostas aos adultos ocorriam a partir das vivências locais e do vocabulário usado por eles para alcançarem a “leitura de mundo” (FREIRE, 1989), princípio do letramento a ser discutido a seguir.

Nos anos 80, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, baseados na proposta de Emilia Ferreiro, levaram muitos professores a entender que a alfabetização, além de consistir na apropriação de um código, envolve um processo de construção de hipóteses sobre a representação linguística. Mais para a metade desta década surge o letramento no Brasil (SOARES, 2004a), com discussões sobre a compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e do seu aprendizado, em que o processo de conceitualização dessa língua pela criança deve ser obtido por meio da relação interativa (e não superlativa!) entre a aquisição do sistema alfabético e ortográfico – alfabetização e o “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004b, p. 97) – letramento.

Assim, não podemos deixar de mencionar os reforços nesses estudos com as ideias de Vygotsky e Piaget, que estavam em plena divulgação e explicavam que a aprendizagem, entendida como um processo de construção do conhecimento ocorre através da relação entre o indivíduo e a cultura em que vive num processo de interação. Segundo Araújo (*et al.*, 2008):

Essa perspectiva confere, portanto, grande importância ao papel da escola e da mediação do professor possibilitada pela linguagem. Assim, a aprendizagem é concebida como um processo de construção compartilhada, uma construção social, na qual o papel do professor é o de sempre atuar no desenvolvimento potencial do aluno para levá-lo por meio da aprendizagem a um desenvolvimento real. Com base em Vygotsky, ressaltamos que só a boa aprendizagem promove o desenvolvimento e que o bom ensino é aquele que apresenta uma orientação prospectiva, ou seja, dirigida ao que o aluno ainda não é capaz de fazer sozinho, mas já é capaz de fazer com auxílio de um outro mais experiente. O bom ensino é o que relaciona os conceitos científicos (conceitos construídos em situação formal de aprendizagem) aos conceitos espontâneos (conceitos construídos em situações cotidianas, não sistematizadas) e auxilia o educando a internalizar os conceitos científicos em um movimento espiralado, no qual vai aprendendo novos conceitos e, por conseguinte, se desenvolvendo.

Apesar de o construtivismo ter contribuído para o entendimento do conceito de língua escrita pela criança que o constrói “como um sis-

tema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, [num] processo através do qual [...] torna-se alfabética” (SOARES, 2004b, p. 98) e para a ideia de que o sistema de escrita interage com as práticas sociais letradas, pecou por não propor aos professores uma metodologia de ensino que superasse a hipótese de que o aluno aprende as relações entre fala e escrita ao participar de atividades de letramento sem nenhuma intervenção. Assim, Soares (2004b, p. 99) explica:

Como consequência de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização. É, sobretudo essa ausência de ensino direto, explícito e sistemático da transferência da cadeia sonora da fala para a forma gráfica da escrita que tem motivado as críticas que atualmente vêm sendo feitas ao construtivismo. Além disso, é ela que explica por que vêm surgindo, surpreendentemente, propostas de retorno a um método fônico como solução para os problemas que estamos enfrentando na aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças.

Por todos os contratempos apresentados sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, faz-se necessário a conciliação entre alfabetização e letramento e não o privilégio de um processo em relação ao outro para que as crianças possam alcançar de maneira competente o mundo da escrita para a superação do fracasso escolar.

Se descartássemos as explicações mais simplistas (verdadeiros mitos da educação) que culpam o aluno pelo fracasso escolar; se admitíssemos que os chamados “problemas de aprendizagem” se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas; talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil (COLELLO, em “Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita”, disponível em: <http://hottopos.com/videtur29/silvia.htm>).

4. Declaração Mundial sobre Educação para Todos na perspectiva brasileira

A conferência realizada na Espanha, especificamente em Jomtien no ano de 1990, tem por objetivo central a erradicação do analfabetismo devido à preocupação com o número de analfabetos no contexto mundial. A referida conferência foi organizada por quatro agências internacionais: UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial em que cada uma enfatizou:

A Unesco destacou a diversidade e as minorias – por exemplo, o analfabetismo da mulher. Uma categoria nova aparece no discurso pedagógico: a equidade. Até 90, falava-se muito na igualdade de oportunidades. A partir daí, passa-se a trabalhar com a categoria equidade. O contrário de igualdade e desigualdade e de equidade é inequidade (...)

(...) O UNICEF enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Jomtien passou a ser a educação não mais identificada como escolaridade. (...) o UNICEF tentou dar uma conotação mais qualitativa abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realçou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. O Banco Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento aos recursos batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal aproveitados. (GADOTTI, 2000, *apud* BOTEGA, 2005, p. 3)

Busca-se para a erradicação do analfabetismo a construção de uma escola para todos, comprometida com o acesso, a permanência e a qualidade. Nesse sentido, a conferência de 1990 dá origem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, incluindo aqueles que foram excluídos historicamente da instituição escolar, dentre os quais: mulheres, classes populares e negros.

[...] que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Admitindo que em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível.

[...] a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renomado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio (WCEFA – Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990).

No que concerne aos princípios de universalização dos direitos à educação, a Declaração prevê:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (WCEFA – Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990).

O Brasil assina o acordo referente à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), mas apesar dessa iniciativa, observa-se a singularidade do país, no que concerne a implementação dos princípios e diretrizes da Declaração, verificando-se no período, a redução dos gastos públicos na área social, sobretudo na educação.

É com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 que as propostas da Declaração são vislumbradas, merecendo destaque nesse sentido os artigos:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII** - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII**- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX** - garantia de padrão de qualidade;
- X** - valorização da experiência extraescolar;
- XI** - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

[...]

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I** - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II** - educação superior.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996)

É necessário pontuar que mesmo essa legislação estar assentada na universalização do sistema educacional através do acesso, permanência, igualdade e qualidade, constata-se ainda que os investimentos são insuficientes no combate ao analfabetismo e na efetivação de uma política de inclusão educacional e social.

Sendo assim, para a construção de uma sociedade alfabetizada e letrada como a proposta nos diferentes documentos, faz-se urgente a ressignificação do espaço escolar e social, na busca de uma educação para todos.

Necessitamos continuar a discussão para a transformação, não apenas em relação aos conceitos de cada um dos indivíduos ou mesmo de grupos – ainda que sem isso nada se avance –, mas também para a geração de propostas efetivas, reflexões, estudos e currículos transformadores e revolucionários; o que não acontecerá sem a consciência de que a educação é um bem inalienável e sem a consciência de que nós é que construímos e reconstruímos a vida material e, portanto, a materialidade das práticas sociais, entre elas, as práticas pedagógicas e a educação que ensine a todos. Sem essa consciência e essa ideiação, ficaremos rodando no mesmo círculo vicioso ou avançando pouco. (PADILHA, 2015, p. 318)

5. Magda Soares e Roxane Rojo: a alfabetização e o letramento sob olhares éticos e democráticos

Antes de dar início às discussões sobre as propostas das autoras e seus pontos de vista em comum, inclusive reportando-os às ideias de Paulo Freire, convém ressaltar Magda Soares como referência importante nas atuais políticas públicas para a alfabetização, dentre as quais se destacam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em que o primeiro dá ênfase à formação continuada de professores alfabetizadores e o último ao resultado da educação, em especial à etapa final da alfabetização das crianças correspondente ao terceiro ano do ensino fundamental.

Sendo assim, Magda Soares traça sua proposta de alfabetização da seguinte forma:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (SOARES, 2004a, p. 16)

Roxane Rojo (2009) considera que a escola deve possibilitar a participação dos alunos nas várias práticas sociais de leitura e escrita para utilizá-las de forma ética, crítica e democrática na sociedade, potencializando nestas atividades o diálogo entre as culturas (dominante, local e de massa) e o desenvolvimento da criticidade, tornando essas experiências significativas e evitando, pois, o caminho do fracasso e exclusão.

Segundo Rojo, é importante que a linguagem dê

conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética

plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam. (ROJO, 2009, p. 90)

Assim, para a autora, ler na vida é ir além do sentido das palavras de um texto: é interpretá-lo, discuti-lo com outros textos e colocá-lo em relação à vida.

Ora, a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo “de cor”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica. (ROJO, 2004, p. 7)

Com estas propostas percebe-se o alto grau de importância dado à participação dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita de forma a lidar com a língua escrita vida afora, em que o conhecimento prévio e a cultura local devem se relacionar aos conhecimentos científicos para dinamizar essas experiências e contribuir à potencialização da leitura da vida social desses educandos.

Assim, tais propostas confirmam e se unem a Freire que discorre sobre a prática do diálogo, da troca e da criticidade no caminho da construção do conhecimento pelo educando para se tornar um cidadão consciente partindo da realidade em que vive.

Padilha (2015, p.323), parecendo concordar com os autores discutidos acima, reflete sobre a importância da escola e do professor para a aprendizagem dos alunos:

Reconhecendo a escola como lugar de passagem do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico e conhecendo os alunos e suas necessidades, são exigências do trabalho pedagógico: prover a sala de aula de condições para que todos possam dela participar; priorizar, promover e acompanhar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, cálculo, imaginação, atenção, memória, percepção, comparação, imitação, leitura, escrita etc.); preparar situações de aprendizado, organizando-as; trabalhar em conjunto com os outros professores da unidade escolar; observar e registrar os avanços e recuos para (re)planejar suas ações – porque a atividade pedagógica é construção das pessoas que dela fazem parte e que nela aprendem.

Colello (*op. cit.*) ainda acrescenta:

Na prática, a desconsideração dos significados implícitos do processo de alfabetização – o longo e difícil caminho que o sujeito pouco letrado tem a percorrer, a reação dele em face da artificialidade das práticas pedagógica e a negação do mundo letrado – acaba por expulsar o aluno da escola, um destino cruel, mas evitável se o professor souber instituir em classe uma interação capaz de mediar as tensões, negociar significados e construir novos contextos de inserção social.

Assim, somente através da interação respeitosa entre professor e alunos, de momentos recíprocos de fala e escuta, onde cabem aprendizagens sistemáticas e incidentais, que ética e democracia podem ocorrer em sala de aula.

6. Considerações finais

Percorrendo o caminho histórico da alfabetização e do letramento no Brasil, procuramos compreender, refletir e traçar algumas questões de natureza conceitual e metodológica desses processos a partir dos legados deixados por grandes autores da área.

Sendo assim, acreditamos que Paulo Freire se coloca como um “divisor de águas” na alfabetização pela sua forma inovadora de concebê-la, proporcionando reflexões importantes sobre o processo de aprendizagem do educando e a didática do professor. Para ele, o educando deve construir o conhecimento através da prática do diálogo com a realidade, sem seguir um modelo pronto e impositivo. O professor deve ser o mediador dessa relação do aluno com o mundo, desenvolvendo sua ação pedagógica pautada na compreensão, no amor, na alegria, na criticidade e na ética.

Refletimos também acerca das considerações sobre o letramento, que deve ocorrer em harmonia com a alfabetização, ou seja: a aprendizagem sistemática do código alfabético deve ser garantida e relacionada às práticas de leitura e escrita para o uso competente da língua escrita nas práticas sociais. Somente com esta conciliação, imbuída da interação, diálogo, ética, criticidade e democracia, é que poderemos superar os casos de evasão e fracasso escolar que assolam o quadro educacional do país, garantindo não só o direito à escola, mas também dignidade na participação efetiva na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Viviam Carvalho de; ARAÚJO, Rita de Cássia B. F.; SCHEFFER, Ana Maria Moraes. *Discutindo aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz do referencial histórico-cultural*. 2008. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/viviam_e_outras.pdf>. Acesso em: 24-02-2016.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. A conferência de Jomtien e a educação para todos no Brasil dos anos 1990. *Educação Online*, 2005. Disponível em: <<http://educacaoonline.pro.br?id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-brasil-dos-anos-1990>>. Acesso em: 23-12-2015.

BRASIL/MEC. *Lei nº 9394. 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9393/96)*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. *Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita*. Disponível em: <<http://hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em: 13-03-2016.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? *Educação em Foco: Revista de Educação*, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 313-332, fev 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2015/08/2-Ed-Foco-edicao-especial-PNAIC-scorte.pdf>>. Acesso em: 03-03-2016.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização para além do método – uma sintaxe freiriana. *Revista Moçamburá: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocamburá.org>>. Acesso em: 11-03-2016.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. 2004. Disponível em: <<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/siteassets/paginas/circular/circular-122015/subs%20atpc%20a4%20letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>>. Acesso em: 17-03-2016.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 2004a. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 01-03-2016.

_____. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. 2004b. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 15-03-2016.

WCEFA – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: março 1990.