

ALFABETIZAÇÃO E/OU LETRAMENTO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Ilda de Fátima de Lourdes Oliveira¹

Greice da Silva Castela²

RESUMO: O estudo proposto neste artigo visa a apresentar uma revisão e reflexão teórica sobre os conceitos de alfabetização e de letramento. Considerando que o termo letramento surgiu no Brasil na década de 80, pretendemos investigar como ele tem sido empregado na educação brasileira, e quais reflexos a sua utilização provocou nas práticas pedagógicas escolares. Utilizamos como aporte teórico estudos como os de Kleiman (1995), Soares (2000; 2004), Matencio (1994; 2004), Tfouni (1995) e Rojo (2004). A partir das referências citadas almejamos traçar um paralelo entre o emprego desses dois termos e como o letramento pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Tendo em vista que nas práticas escolares pretendemos formar leitores proficientes, não nos cabe escolher entre alfabetizar ou letrar, o que se torna necessário é alfabetizar letrando.

PALAVRAS-CHAVES: Alfabetização; Letramento; Ensino.

ALPHABETIZATION AND / OR LITERACY: IMPLICATIONS FOR TEACHING

ABSTRACT: The study proposed in this paper aims to present a review and theoretical reflection on the concepts of alphabetization and literacy. Whereas the term literacy emerged in Brazil in the 80s, we intend to investigate how it has been used in Brazilian education and reflexes which provoked its use in school pedagogical practices. Used as theoretical studies such as Kleiman (1995), Smith (2000, 2004), Matencio (1994, 2004), Tfouni (1995) and Rojo (2004). From the references cited crave draw a parallel between the use of these two terms and how literacy can contribute to improving the quality of teaching and learning of reading and writing. Given that school practices seek to form proficient readers, not for us to choose between alphabetize or write the lyrics what becomes necessary is alphabetize from social practices.

KEYWORDS: Alphabetization; Literacy; Teaching.

¹ Aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras na Unioeste – Campus de Cascavel. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel. E-mail: oliveirailda22@gmail.com.

² Doutora em Letras Neolatinas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Unioeste – Campus de Cascavel. E-mail: greicecastela@yahoo.com.br.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo pretendemos apresentar uma revisão teórica sobre os conceitos de alfabetização e de letramento, de modo a refletir sobre o que cada um abrange e suas implicações para o ensino. De acordo com Soares (2000), quando abordamos o termo alfabetização, estamos nos reportando à aquisição da leitura e da escrita, enquanto que, ao tratamos de letramento, estamos nos referindo à condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas que realiza atividades que usam socialmente a escrita. Quando as práticas escolares estão organizadas de modo a garantir apenas a alfabetização, percebemos que qualquer texto serve para cumprir tal função, assim, a escola trabalha com textos que circulem apenas na esfera escolar, ou seja, são textos produzidos exclusivamente para fins escolares. Contudo, se a preocupação for de alfabetizar letrando, não será qualquer situação de escrita que cumprirá com a função de apresentação do código, sendo necessário que na escola sejam apresentados textos que circulem socialmente.

Para iniciarmos a discussão sobre alfabetização e letramento, traçamos uma distinção do que se entende por cada um desses termos.

2. DISTINGUINDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Quando falamos em alfabetização, podemos dizer que essa palavra está relacionada ao ato de ensinar a ler e a escrever. Como esclarece Tfouni (1995),

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 1995, p. 9).

Inferindo sobre as palavras da autora, podemos perceber que a alfabetização está associada ao processo de aquisição do código escrito, seja para a produção escrita ou para a leitura. Contudo, esse é um processo que ocorre de maneira mais individualizada, haja vista que cada um apropria-se do conteúdo em seu tempo e a seu modo, alguns com mais facilidade, outros podendo apresentar uma lentidão. Nesse processo, o indivíduo é

responsável pela assimilação dos conteúdos, os quais fazem parte apenas da esfera escolar, desse modo, lê-se e escreve-se para a escola.

Soares (2000, p. 19), ao referir-se ao termo alfabetizado, afirma que “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”.

Buscando superar práticas de alfabetização pautadas em um ensino tradicional sem relação dos conteúdos trabalhados na escola com os conteúdos da vida cotidiana dos alunos, surge, na década de 1980, o termo letramento, que, como esclarece Soares (2000), vem da tradução da palavra inglesa *literacy*, tendo assumido, aqui no Brasil, o seguinte significado:

[...] literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2000, p. 17).

Esse termo passa a fazer parte das discussões dos especialistas brasileiros das áreas de educação e das ciências linguísticas no ano de 1986, a partir da publicação da obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, mas somente na década de 90 ganha mais espaço de estudo e discussão, de maneira a tentar “compreender tanto o impacto social da escrita quanto à inserção dos sujeitos no universo da palavra escrita” (MATENCIO, 2004, p. 24).

Compreendemos que a prática de letramento vai muito além do processo de alfabetização, que se volta para a aquisição da leitura e da escrita desvinculada do contexto social, como uma ação individual e cognitiva.

Uma das principais diferenças que serão percebidas com a introdução da palavra letramento no cenário da educação brasileira é a de que não basta saber ler e escrever; é preciso saber empregar a leitura e a escrita em situações reais, em que ler e escrever tenha sentido e colabore com o aperfeiçoamento da prática comunicativa, ou seja, com as interações verbais postas na escola e fora dela.

Kleiman (1995) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos. Ainda, segundo a autora,

[...] o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Podemos considerar, portanto, que as práticas de letramento ocorrem nas situações de uso, nas interações vivenciadas a cada dia. Como explica Kleiman (1995), as pessoas, mesmo não sendo alfabetizadas, participam de práticas discursivas letradas, por isso, uma expressão como “deixa eu fazer um parêntese”, pode ser empregada e compreendida mesmo por quem não tem domínio da prática de leitura ou de escrita.

Brotto (2008) nos apresenta considerações a respeito da diversidade de práticas que a palavra letramento pode abranger. Nas palavras da autora,

Letramento é um termo recente que tem sido utilizado para conceituar e/ou definir variados âmbitos de atuação e formas de participação dos sujeitos em práticas sociais relacionadas de algum modo à leitura e à escrita. Pode se referir a práticas de letramento de crianças em período anterior ao período de escolarização; à aprendizagem escolarizada da leitura e da escrita, inicial ou não; à participação de sujeitos analfabetos ou alfabetizados não escolarizados na cultura letrada, ou, ainda, referir-se à condição de participação de grupos sociais não alfabetizados ou com um nível precário de apropriação da escrita em práticas orais letradas (BROTTO, 2008, p. 11).

O que a autora evidencia nesse recorte é o que Soares (2000), Kleiman (1995), Tfofi (2005) e Matencio (1994) também defendem: a posição de que o letramento está intimamente relacionado às práticas de uso da leitura e da escrita, ainda que em práticas orais. Assim, mesmo os adultos considerados analfabetos e as crianças que ainda não foram inseridas no processo de escolarização fazem parte de um meio letrado e, portanto, reconhecem a utilidade da leitura e da escrita no seu cotidiano, identificando os motivos de seu uso.

Nesse sentido, Soares (2000) também afirma que um adulto mesmo não sendo alfabetizado pode ser letrado. Para a autora,

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2000, p. 24, grifos da autora).

Como salienta a autora, o mesmo processo ocorre com as crianças ainda não alfabetizadas, uma vez que

[...] a criança que ainda não é alfabetizada, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é de certa forma **letrada** (SOARES, 2000, p. 24, grifos da autora).

Com a crescente discussão sobre o letramento no Brasil há uma alteração no modo de considerar a aquisição da leitura e da escrita, não sendo essas práticas vistas apenas como mera aquisição mecânica do ato de ler e escrever, mas passa-se a considerá-las a partir das práticas sociais. O que fica evidente, por exemplo, como relata Soares (2000), no fato de que antigamente, na pesquisa do Censo para caracterizar alguém como alfabetizado ou não, utilizava-se como critério o fato de o sujeito saber ou não escrever o próprio nome. Contudo, nas últimas décadas, já é indagado se o entrevistado é capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, o foco passou de uma habilidade de codificação para a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em uma prática social.

Ainda, de acordo com Soares (2000), o termo letramento abrange uma gama de conhecimentos, habilidades, valores, usos e funções sociais, daí decorre a grande complexidade em defini-lo. E, como constata Castela (2009, p. 40), “não há um conceito de letramento capaz de abarcar todos os sujeitos, as demandas funcionais decorrentes dos lugares sociais ocupados e os contextos espaciais, temporais, culturais e políticos”. Segundo Soares (2000), o letramento apresenta duas dimensões principais: a individual e a social.

Para aprender a ler e a escrever, o indivíduo faz uso de um conjunto de técnicas, sendo essas pertencentes à dimensão individual de letramento. A esse respeito, a autora afirma que

Assim como a leitura, a escrita, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita como uma “tecnologia”) é também um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura. Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial (SOARES, 2000, p. 69).

Em relação à dimensão social do letramento, Soares (2000, p. 66) o considera como “um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita”. Podemos dizer, portanto, que as práticas de leitura e de escrita tendem a atender às necessidades do meio no qual o sujeito está inserido, sendo que os contextos sociais determinarão o gênero textual a ser lido ou produzido tanto na forma escrita quanto oral.

Matencio (1994), Kleiman (1995), Soares (2000) e Castela (2009), apoiadas nos estudos de Street (1984), apresentam dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Na sequência, discorreremos sobre cada um deles.

3. MODELO DE LETRAMENTO AUTÔNOMO

O modelo de letramento autônomo atribui ênfase à escrita em detrimento à oralidade. Nessa perspectiva, a oralidade e a escrita são concebidas como dicotômicas. Segundo Kleiman (1995, p. 21), “A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”.

De acordo com Castela (2009), o modo como a leitura é concebida por esse modelo apresenta características da concepção ascendente³ de leitura, sendo o foco a localização de informações e palavras presentes no texto, de maneira que a leitura serve somente como um processo de decodificação, não verificando se há compreensão ou não daquilo que é lido e não considerando o contexto de produção do texto. Para Castela,

Esse modelo não considera o contexto de produção textual e percebe a leitura como decifração da escrita para extrair conteúdo do texto. Dessa forma, relaciona-se à abordagem *bottom up* ou ascendente de leitura, que só considera as informações presentes no texto, descartando os conhecimentos prévios do leitor no processo de compreensão textual (CASTELA, 2009, p. 41).

Desse modo, para fazer a interpretação de um texto, basta olhar para a sua estrutura e composição, ou seja, tudo está dito em seu interior, não há necessidade do leitor ativar seus

³ Leffa (1999, p. 13) apresenta três concepções de leitura: (1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura da perspectiva do texto; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor; e, finalmente, (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.

conhecimentos prévios ou traçar comparações com situações já vivenciadas. O texto acaba tornando-se um pretexto para a localização de informações e estudo gramatical. Matencio (1994) relaciona o modelo autônomo de letramento à concepção de linguagem como expressão do pensamento, consequentemente, nessa concepção quem não é alfabetizado apresenta dificuldade de pensamento.

4. MODELO DE LETRAMENTO IDEOLÓGICO

Contrapondo-se ao modelo autônomo de letramento, que prioriza a cognição, o modelo ideológico tem como prioridade o social. Dessa forma, Kleiman (1995), ao se referir aos estudos de Street, apresenta a seguinte consideração sobre esse modelo:

Street (1984 e 1993) denomina o modelo alternativo de letramento ideológico para destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade (KLEIMAN, 1995, p. 38).

Ao tratar do modelo ideológico, Street (1984) refere-se a letramentos, no plural, isso porque se compreende, conforme afirma Castela (2009, p. 39), “[...] que não há um único letramento. Existem várias práticas de letramentos, visto que este processo se relaciona aos mais diversos domínios da vida, sendo criado por instituições sociais e relações de poder da sociedade”.

O modelo ideológico de letramento, segundo Matencio (1994), pode ser relacionado à concepção que vê a linguagem como interação. Considera-se, portanto, que os sujeitos interagem socialmente mediados pela linguagem. Se considerarmos a concepção de leitura que mais se coaduna a esse modelo de letramento, podemos dizer que é a interacional, haja vista que nessa concepção de leitura a interpretação de um texto consiste na soma de várias interações que o leitor deve traçar com o texto; entre elas podemos citar a interação com o autor, com o texto e com o contexto de produção. Considera-se, portanto, o contexto social em que o texto foi produzido e o contexto em que ele será recebido pelo leitor.

A partir da apresentação desses dois modelos de letramento, podemos refletir, na sequência, sobre como o letramento tem sido tratado nas escolas brasileiras e se é possível ser letrado sem ser alfabetizado.

5. É POSSÍVEL SER LETRADO SEM SER ALFABETIZADO?

Quando discutíamos anteriormente neste artigo à distinção entre alfabetização e letramento, apresentamos considerações de Brotto (2008) e de Soares (2000) que nos permitem afirmar que é possível alguém ser letrado sem ser alfabetizado. Isso, obviamente, se aplica tanto aos adultos quanto às crianças, os quais podem ter determinados níveis de letramento, dependendo do meio em que estejam inseridos e das práticas/eventos de letramento com as quais tenham contato.

O que temos percebido a partir de estudos de diversos autores, como, por exemplo, Kleiman (1995), Soares (2000; 2004) e Matencio (1994; 2004), é que a escola, muitas vezes, desconsidera que quando a criança inicia a vida escolar já vivenciou situações de letramento, de contato com a escrita e a leitura, assim como os adultos que começam a frequentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Se se considera isso, faz-se necessário ativar esses conhecimentos prévios e considerar os letramentos apresentados por seus alunos.

Nos dias atuais, podemos dizer que a população em geral tem sido submetida com frequência a situações de letramento, haja vista que temos uma grande gama de gêneros circulando socialmente e que fazem parte da vida de qualquer cidadão. Assim como afirma Matencio (1994), o desenvolvimento tecnológico pelo qual passa a nossa sociedade tem contribuído para a ampliação do letramento. Para a autora,

O letramento é visto, neste sentido, como estando relacionado sim aos avanços tecnológicos existentes em sociedades como as nossas, em que são inúmeros os portadores de textos, tais como letreiros, jornais, revistas, embalagens, dentre inúmeros outros a que se tem acesso cotidianamente (MATENCIO, 1994, p. 21).

Como percebemos na citação dessa autora, estamos cada vez mais submetidos a situações de uso da leitura e da escrita. Por isso, a instituição escolar deve ter o cuidado para garantir ao aluno que o conteúdo trabalhado na escola favoreça a sua inserção na sociedade, ou seja, que lhe permita atuar socialmente. Nesse sentido, Kleiman (1995) diz que nem sempre a escola favorece o desenvolvimento de práticas que permitam ao sujeito relacionar o que aprende na escola com suas experiências sociais:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma

competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p.20).

Assim, ser letrado, como afirma Brotto (2008, p. 2), “é saber empregar nas diferentes situações sociais, cotidianas ou não, a leitura e/ou a escrita, de modo a participar ativamente dessas práticas”.

Como foi possível perceber até aqui, um sujeito pode ser letrado ainda que não seja alfabetizado, mas será que é possível alguém ser alfabetizado sem ser letrado? Nesse sentido, Soares (2000) afirma que sim, pois

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2000, p. 39-40).

Conforme o exposto pela autora fica evidente que ser alfabetizado não é condição para ser letrado, pois, muitas vezes, a forma como os conteúdos de Língua Portuguesa são trabalhados na escola não favorecem o desenvolvimento do letramento. Nesse sentido, como diz Antunes (2007, p. 130), “o entendimento de qualquer texto só é possível porque mobilizamos, junto com o conhecimento linguístico, nosso conhecimento de mundo”. No entanto, se a escola trabalha o texto apenas como pretexto para explorar a gramática, e quando aborda questões de leitura do texto se restringe à decodificação, podemos dizer que o ensino está voltado apenas à alfabetização.

Concordamos com Rojo (2010), quando afirma que

Portanto o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode dar jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/ capacidades de leitura e de escrita requeridas na atualidade (ROJO, 2010, p. 22-23).

A partir do exposto até aqui, indagamo-nos: o que é preciso fazer para alfabetizar letrando? A seguir, procuraremos responder tal questão.

6. COMO ALFABETIZAR LETRANDO?

Para tentar explicar o que é preciso fazer para alfabetizar letrando, primeiro recorremos a distinção que Soares (2000) faz de alfabetização e letramento, conceitualização com a qual concordamos: “Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2000, p. 47).

Nessa perspectiva, na educação de nosso país, continuamos a priorizar a alfabetização. Isso é constatado pelas atividades que por vezes são trabalhadas no período de aquisição da leitura e da escrita. Nota-se que ainda é dado prioridade a uma sequência de leitura e escrita, iniciando-se pelo reconhecimento das letras, das sílabas, das palavras, das frases e, por fim, chega-se a pequenos textos. Nesse contexto, o uso social da língua é totalmente ignorado.

Entendemos, contudo, assim como Rego (2006), que a compreensão do princípio alfabético seja fundamental para que a criança aprenda a ler e a escrever; porém, a leitura e a escrita só têm sentido se atenderem a um propósito socialmente estabelecido. Diante disso, é preciso que os alunos compreendam as reais utilidades da leitura e da escrita e que percebam a aplicabilidade dessas práticas em seu cotidiano.

Em um estudo realizado por Assolini e Tfouni (1999), a respeito de como os professores compreendem a alfabetização e o letramento em suas práticas pedagógicas, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista com professores que atuavam com turmas de alfabetização e a observações de aulas, constataram que uma professora reconheceu a importância das práticas de letramento; contudo, na sua atuação demonstrou dificuldade para empregá-las de forma eficiente, repetindo as práticas de mera alfabetização. A seguir, trazemos um trecho do relato das autoras sobre a professora observada:

É interessante salientar que, embora essa professora considere que muitas crianças já sejam "letradas" ao chegarem à escola e, que, em decorrência disso, a aprendizagem se efetiva de forma mais rica e eficaz, na "prática", ou seja, nas situações de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, tais fatores (conhecimento anterior do aluno antes do início do processo formal de escolarização) não são valorizados e reconhecidos pela professora, pois, de acordo com o que pudemos observar, ao longo de nossa permanência em sala de aula, o aluno só estaria "autorizado" a ler e a escrever após ter cumprido todas as etapas do método de alfabetização de que se valia a professora, isto é: conhecimento das vogais, depois das consoantes,

formação de sílabas "simples", formação de frase, e, somente no final do ano, a produção de "textos" (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 6).

Esse exemplo ilustra exatamente o que queremos demonstrar, ou seja, que embora os professores reconheçam que as crianças são letradas, por interagirem com situações de letramento, apresentam dificuldade para aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos.

Quanto às práticas de leitura, segundo Castela (2009), a escola continua dando ênfase à concepção ascendente de leitura, cabendo ao aluno apenas decodificar e localizar as informações presentes no texto, sem explorar muito a compreensão do texto.

Nessa perspectiva, Rojo (2004, p. 1) afirma que: “A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, nesse novo milênio”.

Para mudar essa realidade que tem sido impressa na educação brasileira, Matencio (2004) afirma que,

[...] o aluno deveria ser levado a trabalhar conscientemente com a língua(gem), em função de seus propósitos comunicativos e, para isso, seria preciso que tivesse clareza das possibilidades que as condições de produção, recepção e circulação de textos falados e escritos lhes proporcionam. É necessário, portanto, que o aluno tenha consciência das razões que o levam a escolher determinados recursos, em detrimento de outros, a selecionar uma certa configuração textual e não outra, enfim, a construir o texto de uma forma e não de outra (MATENCIO, 2004, p. 28-29).

Um grande desafio da educação consiste em trabalhar com a produção de gêneros que circulam socialmente, levando o aluno a compreender, conforme nos apresenta Bakhtin (2003), o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional de cada gênero, sendo capaz de reconhecê-los e empregá-los em suas produções escritas e orais.

Considerando que o texto é o objeto principal para o ensino da Língua Portuguesa, Rojo (2004) afirma que:

Há já uma tradição estabelecida na reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola, segundo a qual a unidade mais relevante de ensino é o texto, que não deve se dar como pretexto para outras atividades de ensino sobre a língua ou sobre a escrita (alfabetização, ortografização), mas que se constitui em objeto de estudo, por si mesmo (ROJO, 2004, p. 2).

Como se evidencia na citação da autora, o texto não deve servir apenas de pretexto para o trabalho da língua, contudo, embora tenham se realizado muitos estudos que visam a apresentar essa teoria aos professores, ainda há um longo caminho a ser trilhado para que ele aconteça efetivamente.

Conforme indica Soares (2004, p. 11),

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, 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 a autora, é preciso ter o cuidado para que no processo de aquisição do código escrito não se fixe apenas no letramento, ou seja, que a preocupação em apresentar para os alunos as situações de uso da língua não deixe de lado a apresentação do código. Dessa maneira, para Soares (2004, p. 11), “é preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento”. Portanto, concluímos que alfabetização e letramento devem caminhar juntos de forma equilibrada.

Soares (2004) trata alfabetização e letramento como processos indissociáveis e interdependentes:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Rego (2006) também afirma que a escola precisa manter um equilíbrio entre os modelos alfabéticos, fonológicos e os que consideram a prática social, haja vista que, se o aluno não tiver a apropriação do alfabeto e da formação de sílabas para assim formar palavras

e frases, ele não terá condições de tornar-se um leitor proficiente e vir a assumir o seu papel enquanto sujeito social atuante.

É importante que isso fique claro para que não se crie a falsa ilusão de que seja possível formar um leitor proficiente sem que ele aprenda o valor sonoro das letras, das sílabas e realize atividades de decodificação pertinentes a essa fase de aquisição tanto da leitura quanto da escrita. Todavia, o processo de alfabetização precisa de atividades que enfatizem a importância das práticas sócio-culturais.

A respeito desse equilíbrio que é preciso ter nas classes de alfabetização, Rego (2006) afirma que:

Portanto, temos defendido uma proposta pedagógica que dê suporte ao pleno desenvolvimento desses dois aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita desde o início da escolaridade, distribuindo o tempo pedagógico de forma equilibrada e individualizada entre atividades que estimulem esses dois componentes: a língua através de seus usos sociais e o sistema de escrita através de atividades que estimulem a consciência fonológica e evidencie de forma mais direta para a criança as relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica (REGO, 2006. p. 7).

O que precisamos imprimir na educação é justamente esse equilíbrio apresentado por Rego (2006) e por Soares (2004). Portanto, não podemos de forma alguma desconsiderar as especificidades da alfabetização assim como não podemos somente trabalhar aspectos relativos ao contexto social sem garantir ao aluno a apropriação do sistema de escrita, para que ele seja capaz de atuar nos mais variados meios aos quais possa ter acesso.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho procuramos explicitar como, a partir do início dos estudos sobre o letramento no Brasil, as discussões a respeito do processo de aquisição da leitura e da escrita tomam rumos diferentes. O processo de apropriação da língua, visto como individual, passa a ser considerado como um processo social e dialógico.

O letramento tem muito a contribuir com a prática docente, pois, a partir do momento que há a conscientização de que a leitura e a escrita devem ser ensinadas por meio de textos que circulem socialmente e que os conhecimentos prévios dos alunos podem ser aproveitados na escola, e de fato os docentes conseguirem colocar em prática isso, certamente poderemos ter um ensino de maior qualidade.

Contudo, conforme explicitado nesse trabalho, não desconsideramos a relevância da alfabetização, pois temos consciência de que a apresentação das unidades menores da língua é imprescindível para a formação do leitor, mas precisamos evoluir, por exemplo, da prática de leitura como decodificação e busca de informações para a leitura como construção de sentidos, e isso só será realizado se a escola priorizar a concepção interacional de leitura, ensinando o leitor a ativar seus conhecimentos prévios e realizar as interações com o texto, com o autor e com o contexto de produção.

Sabemos que há uma corrente de pesquisadores, como Brotto (2008), que afirmam que quando se faz a opção pela abordagem sócio-interacionista de linguagem seria impossível alfabetizar sem estar ao mesmo tempo letrando. Porém, julgamos que ainda seja mais prudente para a educação manter os termos alfabetização e letramento, pois consideramos que essa denominação é capaz de abranger de modo mais eficiente o objetivo que temos de assegurar aos sujeitos a apropriação da leitura e da escrita a partir das interações discursivas e dos contextos sociais.

Consideramos que a alfabetização e o letramento isolados não dariam conta de formar leitores e produtores de textos profícuos. Por isso, defendemos que o ideal seria o processo de alfabetizar letrando, isto é, trabalhar tanto a aquisição da língua como os textos dentro do contexto das práticas sociais em que ocorrem.

8. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ASSOLINI, Filoména Eliane. TFOUNI, Leda Verdiani. Os (des) caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 9, nº 17, 1999.

BAKHTIN, M. (1972) *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BROTTO, I. J. O. *Alfabetização: um tema, muitos sentidos*. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná.

CASTELA, Greice da Silva. *A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)*. 2009. 256 f. Tese de Doutorado Letras Neolatinas. Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2009.

KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1994.

---. Letramento, competência comunicativa e representações da escrita. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 13, p. 23-33, jan./jun., 2004.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias*. Conferência apresentada no Seminário Alfabetização e letramento em debate. Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/afsem.pdf>>. Acesso em: 16 de novembro de 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento e diversidade textual. In: *Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5*. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 16 de novembro de 2012.

---. Alfabetização e letramentos múltiplos. In: BRASIL. RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. Coleção Explorando o Ensino. V. 19. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 15-36.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

---. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, jan./fev./mar./abr., 2004, p. 5-17.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Escrita, alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 1995.