

Trajetórias de alfabetização e letramento: histórias de outras histórias

History of Literacy: History from other stories

Magna Melo Viana
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Guanambi- Bahia- Brasil
Glauber Barros Alves Costa
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Vitória da Conquista-Bahia- Brasil

Resumo

O artigo objetiva relatar a história da alfabetização e letramento, sintetizando as principais discussões, a partir dos estudos de Silva (1998), Saviani (2005, 2007, 2008 e 2009), Vieira (2007), Mortatti (1999, 2000, 2006, 2008, 2010), Monteiro (2010) e Soares (1985, 2002 2004, 2006, 2016, 2020) e Bunzen (2019), resultado de uma pesquisa bibliográfica. Discorremos sobre as trajetórias do ensino da leitura e escrita à institucionalização da alfabetização, as trajetórias dos métodos de alfabetização e as trajetórias do letramento no percurso da alfabetização. Percebe-se que todo o trajeto histórico do ensino da leitura e escrita, e os problemas enfrentados, estiveram ligados aos métodos de ensino, reduzido ao pedagógico, assim, os condicionantes sociais e econômicos, foram pouco assistidos e modificados.

Palavras-chave: Histórias da Alfabetização; Métodos; Histórias do Letramento.

Abstract

This research aims to report the history of literacy, summarizing the main discussions, based on studies by Silva (1998), Saviani (2005, 2007, 2008 and 2009), Vieira (2007), Mortatti (1999, 2000, 2006, 2008, 2010), Monteiro (2010) and Soares (1985, 2002 2004, 2006, 2016, 2020) and Bunzen (2019), the result of a bibliographic research. We discuss about the trajectories of teaching reading and writing to the institutionalization of literacy, the trajectories of literacy methods and the trajectories of literacy and history of literacy. It is noticed that the entire historical path of teaching reading and writing, and the problems faced, were linked to teaching methods, reduced to pedagogical, thus, the social and economic conditions were little assisted and modified.

Keywords: History of Literacy; Methods; Literacy.

1. Introdução

Para compreender um determinado fenômeno educativo, é preciso conhecer suas histórias, como se constituiu, para entendê-lo no contexto atual. Ao analisar o processo de alfabetização de crianças com históricas dificuldades e distorção idade-ano na pesquisa intitulada “Tudo na vida tem um motivo de leitura e escrita: o olhar de crianças e adolescentes sobre a construção da leitura e escrita na alfabetização” (VIANA, 2022)ⁱ. Discorreu historicamente sobre alfabetização e alfabetização na perspectiva do letramento, são esses resultados teóricos, oriundos da dissertação de mestrado que apresentamos nesse estudo.

Para isso, foi necessário redizer o já dito, porém, acrescentando outras reflexões. Pois, cada pesquisador reconstrói narrativas históricas a partir de seu olhar, destaca os pontos a serem relevantes para seus estudos. Ainda, cada pesquisador ocupa tempo e lugar distintos, resultando em pontos de vistas e contextos diferentes, levando tantos outros modos de relatar a história.

A discussões que permitiram reconstruir histórias sobre alfabetização e alfabetização na perspectiva do letramento, foram resultados das soma dos principais estudos, citados por Silva (1998), Saviani (2005, 2007, 2008 e 2009), Vieira (2007), Mortatti (1999, 2000, 2006, 2008, 2010), Monteiro (2010) e Soares (1985, 2002 2004, 2006, 2019, 2020) e Bunzen (2019).

De modo que, pesquisamos sobre um material já elaborado, livros, artigos e dissertações. Assim, a pesquisa bibliográfica fez se importante nesse estudo, pois trata-se de estudo histórico. Segundo Gil (2002) a principal maneira de conhecer os fatos passados, são por meio dos dados bibliográficos. E ainda, acrescenta sua vantagem, por ser um tipo estudo que permite ter cobertura mais ampla do fenômeno educativo.

Assim, por meio dos estudos bibliográficos, reescrevemos as trajetórias de alfabetização e letramento, porém de uma forma sintetizada e numa linguagem mais compreensível. O que exigiu dos pesquisadores muitas leituras, capacidade de análise e sínteses, de modo a reescrever as mesmas teorias, mas trazendo novos apontamentos e reflexões.

Esse artigo, é dividido em partes, na primeira reescrevemos e ressignificamos a história do ensino da leitura e escrita no Brasil do período colonial ao período republicano até a institucionalização da alfabetização. Na outra parte, destacamos os percursos dos métodos de alfabetização. E por último perpassam as trajetórias do letramento, de modo a reescrever

como este processo produz novos sentidos para a alfabetização, e finalizando ao adentrar no fenômeno do Letramento até os dias atuais.

A história da alfabetização e letramento perpassa vários contextos, adentrando em cenas com vários personagens. Essa história apresenta, em seu enredo, caminhos descontínuos de rupturas, contrastes, misturam-se com religião, atrelam-se às ideologias de uma minoria, perpassam por cenários de injustiças e desigualdades, projetam-se interesses políticos com manutenção de privilégios, dualidades, retrocessos, perpassam as disputas de métodos de ensino e se constituem também numa trajetória de resistências e lutas.

2. Trajetórias do ensino da leitura e escrita à institucionalização da alfabetização

(Re) escrever e (re) significar as trajetórias, de alfabetização com base em outras obras, foi necessário fazer algumas retomadas históricas, partindo do surgimento da leitura e escrita no Brasil com a chegada dos portugueses, até o período republicano em que o ensino primário, ou seja, a alfabetização ganha notoriedade.

Relata Monteiro (2010) as primeiras configurações das práticas de leitura e escrita no Brasil surgem no início do período colonial, principalmente a partir de 1949, com a vinda dos portugueses para este país, assim foi iniciado o processo de colonização, em que padres adotaram as escolas de ler, escrever e contar, como instrumento de conversão dos índios ao catolicismo, forçando-lhes aprender uma segunda língua, o português, e com isso ocorria o aprendizado da escrita alfabética.

Forjados nos discursos de civilização. A escola nesse cenário ensinava a ler, escrever e contar, mas tendo como foco principal a catequização, por uma dita fé que garantiria a salvação de almas. O ensino alia-se à religião para doutrinar e impor os interesses da Coroa portuguesa para propósitos da colonização. Silva (1998, p. 211) cita que o:

"ensino" e "conversão", assim, nascem juntos nos discursos sobre a terra-em-que-se-plantando-tudo-dá. E a escola de ler, escrever e contar é o lugar eleito para o dizer da catequese, para a transmissão desta civilização pela interpelação de um sujeito que se constituía em um espaço de denegação de suas origens. Instala-se a escola de ler, escrever e contar porque era necessário converter, evangelizar, organizar a ordem política, religiosa e moral de um país a ser construído a partir do nada-pensava-se, produzindo uma desigualdade real.

A educação jesuítica, voltada para os indígenas no período colonial, por meio da catequese, tinha por objetivo atingir os intuitos da colonização, num país escravocrata, latifundiário e aristocrático, cujo objetivo era a submissão, tanto para a mão de obra quanto para aceitação dos interesses da Igreja e da Coroa portuguesa.

Assim, os jesuítas não somente foram responsáveis pelo ensino dos índios, como também dos filhos dos colonos, porém uma educação com propósitos diferenciados. É possível afirmar que o ensino no Brasil, durante a maior parte do período colonial, estava nas mãos dessa ordem religiosa.

Em 1759 ocorre a expulsão dos jesuítas e começam a ser implantadas as reformas pombalinas para instrução pública, liderada pelo conde Marquês de Pombal. Reformas inspiradas nas ideias laicas do Iluminismoⁱⁱ contrapunham às ideias religiosas da época, instituiu o privilégio do Estado em matéria de instrução, o ensino jesuítico é substituído pelas aulas régias, sendo disciplinas avulsas, funcionando na casa dos próprios professores, estes, por sua vez, eram nomeados pela Coroa portuguesa (SAVIANI, 2007).

Pensar nessas aulas avulsas para uma colônia de vasta dimensão territorial, com quase uma inexistência de professores, possibilita compreender os ritmos lentos dados pelo ensino, desse período, e a precariedade de seu funcionamento. Podemos, então, afirmar que o ensino régio era exclusivo e gerador de desigualdades, apenas para uma minoria, ou seja, para a elite colonial existente no Brasil. Dessa forma, as aulas régias traziam maior retrocesso em relação ao ensino jesuítico que era mais ampliado, sistematizado e organizado.

Num momento que explodiram as ideias do Iluminismo e conhecimentos científicos em outros países europeus, no Brasil as luzes não iluminaram as mentes dos responsáveis pelo ensino dessa colônia, pois aqueles que acendiam ainda as queriam apagadas para interesses coloniais.

Segundo Vieira (2007), a partir da Independência do Brasil, as aulas régias são substituídas pelas escolas de primeiras letras, sendo instituída pelo documento legal de 1827, que define também o método a ser adotado nessas escolas, denominado método mútuo ou lancasteriano, que é descrito por Stephanou e Bastos (2005) como uma metodologia baseada no aproveitamento dos alunos mais adiantados, sendo monitores de um só mestre para ensinar grandes números de alunos ao mesmo tempo.

Apesar de oficializado e utilizado, o método mútuo não obteve sucesso por causa dos problemas enfrentados pelas escolas de primeiras letras. Segundo Stephanou e Bastos (2005), suas dificuldades estavam na ausência de espaços escolares apropriados para aplicação do método, carência material necessário para seu desenvolvimento e falta de professores.

Com o ato Institucional de 1834 houve a descentralização do ensino, passando as províncias a se responsabilizar pelo ensino primário (VIEIRA, 2007). Esta determinação imperial agravou a situação dessas escolas de primeiras letras espalhadas pelas províncias, essa deliberação revela omissão dada à instrução elementar no Brasil e se antes eram aulas avulsas, a partir desta decisão eram escolas isoladas, ou seja, descentralizadas.

Então, foram os Estados que tiveram de enfrentar a questão da difusão e instrução do ensino primário. Em São Paulo, reuniam as condições econômicas e políticas para assumir o pioneirismo da ampla reforma de 1890 na instrução pública, com a disseminação de escolas primárias, com a instituição de grupos escolares (SAVIANI, 2007).

No âmbito dessas reformas paulista, tem a criação da Escola Normal anexa à escola-modeloⁱⁱⁱ. A Escola Normal era destinada à formação de professores. Esse padrão formativo se estendeu para todo o Brasil, tornou-se referência para outros Estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas (SAVIANI, 2009).

Essa escola-modelo anexa à Escola Normal era como se fossem laboratórios, os futuros professores normalistas demonstravam suas metodologias e experienciam suas práticas, posteriormente aplicavam nas demais escolas primárias. Percebe-se que a preparação dos professores vai ganhando notoriedade e importância dentro das reformas paulistas.

Mortatti (2000) considera a fundação de uma nova tradição, com a Escola Normal de São Paulo, várias mudanças foram se configurando a partir de 1980. O professor normalista torna-se o tematizador, normatizador e concretizador no campo da produção cultural e educacional, ocupando cargos na administração ou/e assessorando autoridades educacionais; liderando movimentos associativos do magistério, produzindo material didático e de divulgação das novas ideias, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura.

A Escola Normal tornou-se propulsora de mudanças na educação. Suas inovações influenciaram tanto as concepções pedagógicas daquele contexto, referentes aos métodos de ensino, quanto possibilitaram à consolidação de um mercado editorial brasileiro, a nacionalização de uma literatura didática, a constituição de um tipo de escritor – o professor normalista (MORTATTI, 2000).

Estas instituições formativas, ainda possibilitaram a mobilidade social e de afirmação do papel das mulheres e, principalmente, a produção da profissão docente (NÓVOA, 2017). Formava-se para uma profissão, com princípios e papéis definidos.

Apesar de haver críticas sobre estas instituições, elas trouxeram muitas contribuições, como já pontuadas, tanto como demarcadora na formação de professores quanto para as dimensões técnicas e intelectuais. Mas, principalmente, a partir delas, inicia-se a problematização do ensino da leitura e escrita.

Desse modo, em meio às aspirações dos professores normalistas, os métodos de ensino passam a ganhar visibilidade e centralidade. Tendo como um dos principiantes e propagandista dessa concepção metódica, Silva Jardim, que divulga e defende o método João de Deus, conhecido como método da palavração, versava em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la com base nos valores fonéticos das letras vindos a se consolidar como método analítico (MORTATTI, 2000).

Com as ideias renovadoras no auge dessas reformas, acreditavam ser necessário um novo modo de ensinar para resolver os problemas educacionais daquele período, fazendo oposição ao que se desenvolvia nas escolas de primeiras letras, num ensino voltado para soletração e silabação, a metodologia sintética usada para o ensino de leitura, suas características são especificadas pela autora.

[...] métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. (MORTATTI, 2006, p. 5)

Esse método de leitura iniciava por uma sequência, partia das letras do alfabeto, das sílabas e dos fonemas, o percurso se resumia no trajeto (alfabético, silábico e fônico). Desse modo, iniciava com as unidades menores como as sílabas, palavras, para chegar até as frases e os textos, devendo prevalecer no ensino as questões mais simples para as mais complexas.

Com as reformas no ensino primário e as concepções dos professores normalistas, o método sintético passa a ganhar descrédito, passa a ser considerado como tradicional e inadequado para o ensino das escolas de primeiras letras. O método da palavração vai

ganhando adeptos e contornos diferentes, ora com defensores mais conservadores, ora moderados e renovadores. Diante dessa série de diferenciações, se consolida o método analítico. Assim:

[...] esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a "historieta". (MORTATTI, 2006, p. 7)

Ainda centrando alfabetização no ensino do sistema alfabético-ortográfico, a diferença é a ordem do processo de leitura, nessa metodologia inicia das unidades maiores como os textos, frases e palavras para análises das unidades menores que são as sílabas, fonemas e letras.

Esses métodos analíticos e sintéticos, apesar de serem vistos como oposto, têm algumas características comuns como: pressuposto que a criança aprende por estratégias perceptivas, o foco centra no ensino e ambos consideram a criança como aprendiz passivo que recebe conhecimentos que lhes é transmitido por meio das cartilhas (SOARES, 2019).

Na medida em que o método analítico vai ganhando defensores e praticantes nos espaços escolares, possibilitam a expansão de um mercado editorial de livros didáticos produzidos por brasileiros e para a escola brasileira, com uma diversidade de cartilhas com o novo método para o ensino de leitura. Possibilitam a constituição da alfabetização como objeto de estudo, na medida em que surgem publicações em revistas, com artigos de combate do método sintético, propondo um novo modo de ensino para a instrução primária. Essas concretizações resultam na oficialização do método analítico na primeira gestão de Oscar Thompson frente à Diretoria Geral da Instrução Pública nos anos 1909 a 1910 (MORTATTI, 1999).

E no auge do método analítico, o termo alfabetização passa designar oficialmente o ensino das primeiras letras, aparece num relatório^{iv}, em 1920, que discute metas para combater o analfabetismo^v e apresenta análise do sistema público paulista, a necessidade de reforma da instrução pública (MORTATTI, 2000).

Todas estas realizações, como a disseminação das escolas primárias em diversos Estados brasileiros fundamentado na reforma paulista; a preocupação na formação dos professores baseando-se na Escola Normal; a centralidade dada ao método de ensino, apoiado no método analítico; a ampliação das cartilhas; a preocupação como expressões para

designar o ensino da leitura e escrita são mudanças que leva a demarcar este momento, com ênfase dado ao ensino inicial da leitura e escrita no Brasil, a institucionalização da alfabetização, transformações que foram consolidando no período republicano.

2.1 Trajetória dos métodos de Alfabetização

No período republicano, os anos iniciais de escolarização ganharam visibilidade, por meio da discussão sobre métodos de ensino, que se tornou o centro do processo de ensino, das pesquisas, nos debates, nas políticas educacionais e nos documentos oficiais que regiam a alfabetização. E diante disso, as perspectivas teórico-metodológicas disputavam entre si o predomínio nos espaços das salas de aula, conflitos denominados como a querela dos métodos, por Mortatti (2008, p. 94):

[...] diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear nas mais “modernas verdades científicas”, passaram apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de “antigos” e “tradicionais” os métodos então utilizados e propondo em sua substituição “novos” e “revolucionários” métodos de alfabetização.

Nessa contenda entre o tradicional/moderno, é necessário fazer alguns apontamentos: primeiro, nenhum deles resolveu os problemas da alfabetização, como propuseram; segundo, eram mais que disputas pedagógicas, baseado nelas que se pensava também os modos de organização do ensino primário. Assim, os métodos e cartilhas vão ganhando aderência nas gestões de cada governo.

Os métodos de alfabetização são procedimentos que fundamentam em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e escrita, tem sido uma questão, no primeiro sentido da palavra, de dificuldades de resolver, no segundo sentido da palavra, um objeto de controvérsias e polêmicas, que ainda persiste nos dias atuais (SOARES, 2019).

Essas disputas entre os métodos de alfabetização foram divididas em quatro momentos por Mortatti (2006), o primeiro momento se deu pela a metodização do ensino da leitura, ocorre por volta dos anos de 1876 e 1890, disputa entre métodos sintéticos e os defensores do método da palavração. No segundo momento, meados de 1890 a 1920, a institucionalização do método analítico e sua disputa com os métodos sintéticos.

Os dois primeiros momentos já discorreram para se compreender quando inicia as discussões. Disputas travadas entre os métodos sintéticos-palavração, posterior sintético-

analítico. A primeira abordagem privilegia as unidades sonoras (letra, fonema e sílabas) e a outra abordagem privilegiava a unidade de sentido (FRADE,2019).

Para Mortatti (2000), o terceiro momento ocorre por volta dos anos de 1920 a 1970, disputas entre defensores dos métodos de alfabetização sintéticos e analíticos, ou juntos, contra novas concepções de aprendizagens dos testes ABC^{vi} para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita. E o quarto momento, meados da década de 1980 a 1994, disputas entre os defensores da perspectiva construtivista na alfabetização e os dos antigos testes de maturidade e antigos métodos de alfabetização, ora separados, ora juntos.

No terceiro momento, passam a estar presentes nos espaços escolares, professores que utilizam métodos analíticos e sintéticos, separados ou mesclados. Mas, uma nova configuração se destaca, as questões de ordem psicológica ganham centralidade, e testes são usados para averiguar a maturidade dos alunos, como um dos requisitos para alfabetização. Neste trajeto, talvez possa explicar as heranças de concepções de maturidade como condição prévia para o ensino da leitura e escrita, ainda presentes no ensino.

Centram-se as discussões no nível de maturidade biofisiológica, os aspectos internos considerados pré-requisitos para o aprendizado da leitura e da escrita. A maturidade, por sua vez, podia ser desenvolvida mediante atividades psicomotoras e podendo ser mensuradas por meio dos testes ABC, tendo como propagador do método Lourenço Filho (BERTOLETTI, 2011).

No quarto momento, seu fio condutor, ocorre à divulgação no Brasil, da obra *Psicogênese da língua escrita*^{vii} desenvolvida pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Estes estudos permitiram tirar o foco do ensino do professor como detentor do conhecimento, dos métodos, das questões psicológicas, e focar no processo de aprendizagem da criança, ao centrar-se nos processos internos elaborados pela criança para aprender.

A teoria da Psicogênese da escrita possibilitou compreender o aprendizado da língua escrita, entendendo-o como um processo de construção de conhecimento e não de prontidão para alfabetização, o qual tem início não apenas no interior das instituições escolares, mas no meio social, no qual a criança se encontra inserida desde o nascimento. Esse caminho passado pela criança é considerado como processo construtivo, no qual a criança procura ativamente

compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que tratando de compreendê-la, formula hipóteses de quantidade etc., busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. Esse caminho pode ser representado pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Desse modo, diferente dos métodos sintéticos e analíticos que centralizam o ensino na leitura pela decodificação, a escrita reduz a cópia. A teoria da psicogênese passa a valorizar os diferentes tipos de textos, e ressignifica a escrita como tarefa de ordem conceitual, que possibilita compreender as hipóteses elaboradas pela criança, entender o seu percurso cognitivo para apropriação do sistema de escrita alfabética, como processo de representação, não um código que a escrita apenas substitui os sons das palavras.

Essas e tantas outras mudanças possibilitam afirmar que este é um dos momentos de rupturas com os outros períodos da história dos métodos de alfabetização. Essa nova forma de conceber aprendizagem da criança passou a denominá-la como teoria construtivista, muitas vezes mal interpretada e generalizada. Ainda passou a considerar este novo paradigma como um método, método construtivista, ou como um ensino sem método.

As teorias da Psicogênese da escrita desencadearam nos espaços escolares uma nova maneira de alfabetizar, com atividades interativas em grupos, menor interferência do professor, sala organizada em círculos, ênfase nas experiências práticas, contato com diversos textos, atividades que desenvolvessem a autonomia exacerbada do aluno, considerado como principal agente de seu processo formativo.

Um ensino sem método caracterizou pela “[...] desmetodização e desvalorização do método de alfabetização, como elemento essencial e determinante do processo de alfabetização”. (SOARES, 2019, p. 22). Resultou num ensino incidental, o aluno é levado a aprender a aprender sem um direcionamento sistematizado do professor. Tira o foco do extremismo do ensino, coloca no outro extremismo à aprendizagem. Ambos os processos vistos separados.

Essa balança que pesava sempre para um, ou para outro lado são reflexos de interpretações equivocadas da Teoria da Psicogênese da escrita. Entre as principais delas estão: passou a entender que os alunos aprenderiam a escrever só de ver o professor escrevendo; a criança aprende sozinha; o aluno escreve do seu jeito; o professor não pode corrigir o aluno; o salto entre atividades de nível pré-silábico para nível alfabético; o

preconceito contra a sílaba; construtivista afirma o sujeito que constrói seu conhecimento; o professor não pode intervir (MENDONÇA, S.; MENDONÇA, O., 2011).

Estes embates não tiraram o auge das concepções construtivistas foram hegemônicas na área de alfabetização, particularmente no discurso acadêmico e nas orientações curriculares com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) (SOARES, 2019).

Após essas concretizações das abordagens construtivistas no ciclo da alfabetização, não dá para afirmar que elas foram hegemônicas na prática dos professores. Alguns educadores continuaram utilizando os métodos sintéticos, métodos analíticos e os testes de maturidade, ao passo que outros reinventaram suas metodologias, adotando uma mistura de atividades que diziam ser construtivistas com práticas tradicionais de ensino.

O momento não somente acarretou uma diversidade de práticas e metodologias sob diferentes abordagens, como também causou diversos conflitos metodológicos, além das dificuldades encontradas pelos professores. Cita Mendonça (2011), conforme dados de depoimentos, tanto dos orientadores institucionais dessa proposta quanto dos docentes apontam como um sério problema para sua implantação a necessidade do abandono das cartilhas e das técnicas silábicas de análise e síntese consideradas “tradicionais” em favor das novas condutas construtivistas na alfabetização.

Essas oficializações do construtivismo na alfabetização revelam suas contribuições, apesar das interpretações distorcidas da Teoria da Psicogênese da escrita. Esses equívocos trouxeram prejuízos, acarretou que a alfabetização não fosse enxergada na sua inteireza, na medida em que passou a desconsiderar os aspectos específicos do sistema alfabético e ortográfico no ensino da leitura e escrita, dispensando as análises das sílabas e letras em prol de práticas que trabalham com uso social da leitura e escrita, recorrendo às dinâmicas lúdicas de aprendizagens.

Outro problema que perpassou a história dos métodos de alfabetização foram as tentativas de revestir velhas concepções, dando apenas algumas roupagens e apresentando-as como inovadoras e milagrosas, porém sempre com os mesmos propósitos do passado.

Esse sincretismo se revelou nas tentativas de retorno do método fônico de alfabetização, proposta anterior de marcha sintética conhecida no Brasil desde o século XIX. Criticam as concepções construtivistas no campo da alfabetização, culpando por todos os fracassos nos espaços escolares, apoiada nos resultados de avaliações internacionais e

nacionais, cujo objetivo era verificar o desempenho dos alunos, tanto do Ensino Fundamental e Médio quanto nos exemplos de países desenvolvidos. Alguns pesquisadores brasileiros apontam o método fônico como um dos meios para solucionar a crise da alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2010).

A proposta para o método fônico retornou em 2003, aprovada em 2006 na Câmara dos Deputados. Apesar disso, foi promovido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), no seminário “Letramento e alfabetização em debate”^{viii}, para avaliar a decisão de assumir oficialmente essa proposta do método fônico na formulação e implementação de políticas públicas para a educação e a alfabetização no Brasil, resulta que a proposta não é assumida pelo MEC (MORTATTI, 2010).

Esse plano, naquele momento, não foi aceito pelo Ministério da Educação, porém não demorou a ser oficializado. Após a mudança de governo, em 2019, instaura-se um novo modelo de gestão, ver-se a proposta do método fônico ganhando espaço, numa nova roupagem presente na Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765 11, de abril de 2019^{ix}, a instrução fônica é enfatizada, ganhando notoriedade e importância, criticando todos os métodos e concepções anteriores.

A tentativa de oficialização do método fônico centra novamente o processo de alfabetização no método, neste caso, iniciando o ensino da leitura e escrita pelo fonema, logo, desconsideram as muitas variáveis imbricadas no processo de alfabetização. É um retrocesso, ou um descaminho (SOARES, 2004, p. 100), serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita.

A atual Política Nacional de Alfabetização é citada como retrocesso, por Viana, Costa e Cunha (2022) ao trazer uma perspectiva colonial, baseando suas propostas nas realidades dos países norte-centrados e europeus, com lógica formativa para professores alfabetizadores, voltadas para treinamentos, e com a proposição de currículo autoritário ao definir o método de ensino, de modo a constituir a autonomia docente.

É preciso compreender a alfabetização como um processo que envolve fatores interno e externo à escola, não apenas reduzido ao pedagógico, aos métodos. Desse modo, é preciso considerar os aspectos linguísticos, psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, com os

condicionantes sociais, culturais e políticos num todo, para se pensar o ensino e aprendizado da leitura e escrita (SOARES, 1985).

Percebemos, ao longo da história a culpa dos problemas educacionais, recaíram sobre os métodos de ensino. O que pode ter sido o caminho mais fácil econômico, por isso toda essa história de metodização e remetododização da alfabetização. As soluções mais concretas para os problemas educacionais andaram lentamente, sendo ainda um caminho árduo para novas lutas.

2.2 Trajetória do Letramento nos percursos da alfabetização

Essas discussões sobre método e as perspectivas construtivistas, estão centradas no sobre o fenômeno da alfabetização e do letramento, conforme cita Soares (2019), as disputas dos métodos e das propostas de aprendizagem inicial da língua escrita, cada uma, revela um aspecto da alfabetização. Assim sendo, os métodos analíticos-sintético enfatizou a representação visual da cadeia sonora da fala, a faceta linguística, as concepções construtivistas na alfabetização enfatizam os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais que seria o letramento.

Não devemos desprezar nenhuma delas. A faceta sociocultural, citada pela autora, não é específica da alfabetização, mas está imbricado nesse processo, modificando e contribuindo para seus fundamentos. O letramento surgiu na possibilidade de ampliar as discussões sobre a alfabetização, e tentar compreender que não bastava às crianças saber ler e escrever, mas precisa de algo a mais para garantir sua participação ativa no meio que estão inseridas.

A necessidade de designar e compreender o processo que se pauta na função social da leitura e escrita, surgiu os estudos sobre o letramento. Segundo Soares (2006), o letramento é uma expressão recente na educação, surgiu na segunda metade dos anos 1980, usada por pesquisadores da Educação e das Ciências Linguísticas. Essa palavra vem do inglês, *literacy*, do latim *littera*; é o sufixo “-mento”, que significa o resultado de uma ação. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever.

Tem uma vasta produção teórica no Brasil que discute o letramento, centrando este fenômeno sob diferentes perspectivas, dentre os principais estudos têm: Mary Kato (1986); Leda Tfouni (1988); Ângela Kleiman (1995, 2005); Magda Soares (1998, 2010); Rejane Rojo (2009); Maria Rosário Longo Mortatti (2004); Luiz Antônio Marcuschi (2001); Carmi Ferraz Santos e Marcia Mendonça (2005); Marildes Marinho e Gilcinei Teodoro Carvalho (2005).

Sendo estas discussões permeadas de convergências e divergências, este conceito é construído por sobreposições e disputas epistemológicas e políticas (BUNZEN, 2019).

Cabe mencionar Freire, apesar de não usar o conceito letramento, suas perspectivas trazem contribuições teóricas para se pensar sobre o letramento. Para Bartlett e Nunes (2015, p. 228), [...] “a uma abordagem da compreensão social do letramento e da alfabetização, ao defender a inseparabilidade entre o aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e leitura do mundo (relações sociais).”

Na visão freiriana abrangente de alfabetização, para além do sistema de representação alfabética, mas uma educação que permite as experiências sociais com as práticas de leitura e escrita que ultrapassa os muros da escola, com a sociedade, e uma visão da educação para possibilitar uma formação crítica e política para a transformação social.

É importante destacar a importância das teorias freireanas, com suas concepções ampliadas de alfabetização, contribuíram para se pensar a concepção de letramento. Mesmo sabendo que existem conflitos teóricos em alguns estudos que adotam a alfabetização nas perspectivas de letramentos, ou a concepção ampliada de alfabetização encontramos consensos nestes estudos. Todavia, as construções de novos conceitos e teorias se fazem importantes diante das necessidades educacionais, desde que elas estejam ligadas aos princípios de uma educação para além do aprendizado da leitura e escrita, contribuindo para a conscientização e emancipação dos sujeitos.

O letramento, quando surge no Brasil, passa a abalar os alicerces da alfabetização, a ocorrer uma confusão, os aspectos específicos do ensino da leitura e escrita foram substituídos pelas práticas de letramento. Por conseguinte, os convívios com variados gêneros textuais passam a predominar nos espaços escolares, como a exploração de rótulos, embalagens, receitas culinárias, panfleto publicitário e o trabalho com os contos infantis, dizendo estar alfabetizando.

Diante disso, a alfabetização perde suas especificidades por causa da má interpretação do letramento. E por desconhecimento destes dois processos, como diferentes, mas dependentes, aparecem nos espaços escolares, ora alfabetização, ora letramento, trabalhados separadamente.

Somente a alfabetização não faz sentido para a educação em pleno século XXI, é preciso ensinar a ler e a escrever e pensar na dimensão cultural, social e política para além do

alfabetizar. O conhecimento precisa-se fazer vivo, real e útil na vida do educando, com base no alfabetizar-letorando.

Ademais, o conhecimento constitui-se no ensino por meio do trabalho conjunto da alfabetização e letramento, com métodos. Este trabalho visa à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, no intuito de desenvolver as habilidades de ler, escrever e interpretar textos, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, conhecimento das letras, consciência das relações fonemas-grafemas e apropriação de normas ortográficas. O uso de textos reais e contextualizados, de modo a identificar os usos sociais da leitura e da escrita, por meio de vários gêneros textuais e suportes de escrita, é denominado por alfalettrar, ou alfabetizar letrando (SOARES, 2020).

Ao experienciar o letramento em relações de sincronia com a alfabetização, não existe um único caminho, um único tipo de letramento voltado apenas para a língua escrita, um modelo a ser seguido. Este é um fenômeno amplo que envolve diversas práticas, não somente na escola com seus textos escolares, mas com os textos do meio social trabalhado nesta instituição, conforme explicado pela autora.

Letramento é um conceito complexo e diversificado. Em primeiro lugar, porque são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos- na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação. Como há especificidade no uso de escrita em cada contexto, a palavra letramento é muitas vezes usada no plural- letramentos-ou acompanhada no prefixo multi- ou do adjetivo múltiplos: **multiletramentos** ou **letramento múltiplos**. Em segundo lugar, o letramento tem assumido também um sentido plural porque o conceito é ampliado para designar diferentes sistemas de representação, não só o sistema linguístico: letramento digital, letramento musical, letramento matemático etc. (SOARES, 2020, p. 32)

O letramento perpassa diferentes contextos sociais, diversas ciências ocorrem tanto na esfera do escrito quanto na esfera virtual. Cabe à escola não restringir as práticas de leitura e escrita somente para o âmbito escolar, é preciso ampliar as práticas de leitura e escrita para contemplar um leque de conhecimentos, para atender às diversas demandas discursivas, cognitivas e sociais.

Assim, é preciso considerar que o letramento faz parte da história da alfabetização, ambos conceitos mesmo independentes, um acrescenta no outro, ou seja, são complementares. De modo que, ambos fenômenos devem ter como objetivos formar alunos que se apropriem da escrita e leitura com autonomia, mas também sujeitos que interagem

com as práticas de leitura e escrita nos espaços onde vivem, participando ativamente, na condição de sujeitos emancipados.

3. Considerações finais

Enquanto professores/ pesquisadores relatar e refletir a história da alfabetização, não apenas possibilita o conhecimento, mas meios de intervenção na educação, especificamente nas etapas da alfabetização. Para Vieira (2007) Somente a consciência do passado, iluminado pelo conhecimento do presente pode ajudar a construir um melhor futuro. Por isso, se fez tão importante reescrever o período inicial da leitura e escrita até sua institucionalização, a trajetória dos métodos de alfabetização e as trajetórias do letramento nos percursos da alfabetização.

Pudemos conhecer os vários fatores que contribuíram para a alfabetização tornar-se uma das etapas dos primeiros anos escolares, ou seja, sua institucionalização. Sintetizamos esses fatores da seguinte forma: a da discussão sobre métodos de ensino; surgimento de cursos de formação de professores; variedades de cartilhas; e pesquisas sobre alfabetização.

As trajetórias dos métodos nos ensinam que os problemas da alfabetização, no Brasil, sempre estiveram reduzidos ao pedagógico, não houve ações contínuas efetivas preocupadas com as questões de formação inicial dos professores. Os cursos de licenciaturas foram mal assistidos e investidos pelas autoridades governamentais, funcionando com estruturas curriculares incoerentes que não entrelaçaram as teorias/práticas e universidade/escola.

As trajetórias narradas não são apenas conceitos pedagógicos da/para escola, elas estão ligadas com projetos de governo, a projetos de sociedade. O que são reveladas, tanto nos ocultamentos quanto nas assunções, perante as práticas de leitura e escrita e seus usos, perante os métodos, perante a formação no decorrer da história. E somente a consciência desta trajetória, para questioná-la, pode construir novos caminhos, com contornos diferentes do passado

Essa história ainda nos faz perceber que ainda vivemos essas querelas dos métodos, o que pode ser confirmada pela a implantação da Política Nacional de Alfabetização (2019), ao impor o velho método fônico. Assim, os problemas das crianças/ adultos não estarem alfabetizados não pode ser reduzido a uma questão de métodos. É preciso levar em consideração: as ações de valorização à docência (salários e condições de trabalho) e ações

de formação continuada articulada com a formação inicial; as estruturas das escolas; os principais condicionantes, os fatores econômicos e sociais, as desigualdades de renda, raça e gênero, estes pontos refletem diretamente na história da alfabetização, que foi desconsiderado pela PNA.

Os percursos históricos da alfabetização e do letramento, nos ensina que por um longo período da história, a escola não tratou da função social da leitura e escrita, as aprendizagens eram apenas mecânicas sem sentidos, assim desconectadas da vida do aluno. Precisamos caminhar para outros rumos, em que a alfabetização esteja vinculada ao letramento, ou como outros preferem a versão ampliada de alfabetização. Nesses percursos o foco deve ser nas aprendizagens da leitura e escrita para sua vida em sociedade.

Assim, nos faz pensar que esse percurso da alfabetização não foi construído de um dia para o outro, mas foi toda uma trajetória longa de tensões e disputas. Disputas essas que não são somente pedagógicas, mas também políticas. Ainda com todas as concretizações e ocorridos na história, nos faz questionar sobre os retrocessos. Que projetos estão por trás dessas histórias? O que avançamos? Que lutas precisamos ainda travar? Que projetos de sociedade queremos?

Referências

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

FRADE, Isabel. Disputa ou diálogo entre métodos de alfabetização? 2019. [Entrevista cedida ao Portal Cenpec]. Tamara Castro. **Portal Cenpec**, out. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/disputa-ou-dialogo-entre-metodos>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUfscar, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, p.329-341, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>. Acesso em: 01 mai. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. “A querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista eletrônica acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, n.5, p. 91- 113, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Método Analítico, cartilhas e escritores didáticos: ensino da leitura em São Paulo (1890-1920). **História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, SP, v. 3, n. 5, jan./jul. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30046>. Acesso em: 05 mai. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006. p. 1-14.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, abr. 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>>. Acesso em: 03 mai. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 1-38, 2005. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/as-concepcoes-pedagogicas-na-historia-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 01 mar. 2020.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. 1998. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, p. 96-100, fev. /abr. 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

VIANA, Magna Melo. **Tudo na vida tem um motivo de leitura e escrita: o olhar de crianças e adolescentes sobre a construção da leitura e escrita na alfabetização.** 2022. 188 f. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Caetité, Bahia, 2022

VIANA, Magna Melo; COSTA, Glauber Barros Alves; CUNHA, Ana Luísa. Salgado. A política nacional de alfabetização (PNA) de 2019: Algumas reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1012–1025, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14800>. Acesso em: 01 mar. 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional no Brasil.** 1.ed. Brasília: Liber livro Editora, 2007.

Notas

ⁱ Dissertação como requisito do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), campus VI- Caetité, como requisito parcial para obtenção de Título de Mestre.

ⁱⁱ Movimento intelectual que surgiu na França defendia o conhecimento, opondo as ideologias da Igreja.

ⁱⁱⁱ A primeira escola-modelo foi a Escola Modelo do Carmo, instalada no Convento do Carmo e inaugurada em julho de 1890.

^{iv} Segundo Mortatti (2000), este documento trata-se do relatório Anuario de Ensino, escrito por Oscar Thompson na sua segunda gestão da Directoria Geral da Instrução Pública (1917-1920) direcionadas para Secretário dos Negócios do Interior.

^v Para Mortati (1999, p. 137), o termo "analfabeto" já aparece no Relatório de 1909 – e foram apresentados sugestivos pareceres sobre cartilhas e livros didáticos, emitidos pela comissão composta por: Antonio de Sampaio Dória, Américo de Moura e Plínio Barreto.

^{vi} Segundo Mortatti (2000), são aferições com fins de diagnósticos e prognósticos para definição de perfis de classes na sua organização homogênea, assim como perfis individuais dos alunos. Oito provas integram estes testes: coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e atenção geral.

^{vii} Obra que chega ao Brasil, nas décadas de 1980, trazendo impactos sobre a concepção de alfabetização, que possibilita repensar os métodos de alfabetização. Passando a ser referências para os documentos oficiais e pelos centros de formação.

^{viii} Seminário promovido pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), quando Fernando Haddad assumiu o Ministério da Educação. Entre os convidados, estavam presentes: especialistas, pesquisadores, consultores da SEB, representantes de universidades, organizações não governamentais, sistemas de ensino estaduais e municipais. O evento foi transmitido, ao vivo, em videoconferência, via internet e no [link do Proinfo](#). Durante o seminário, foram debatidos a história dos métodos de alfabetização, diagnósticos e políticas de alfabetização, concepções e metodologias de alfabetização e desenvolvimento humano e aprendizado.

^{ix} Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm.

Sobre os autores

Magna Melo Viana

Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). Professora da rede pública Municipal de Guanambi- Bahia. E-mail: magnameloviana@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9731-5081>.

Glauber Barros Alves Costa

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor da Universidade do Estado da Bahia, no DCH campus VI. E coordenador do programa de Mestrado em Ensino (PPGELS) da UNEB campus VI. E-mail: glauberbarros@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4368-2964>.

Recebido em: 19/01/2023

Aceito para publicação em: 14/02/2023