

**Da escolha dos métodos à palavra escrita: o processo de aquisição dos complexos  
educativos e o desvelar do letramento**

**From the choice of methods to the written word: the process of acquisition of  
educational complexes and the unveiling of lettering**

**De la elección de métodos a la palabra escrita: el proceso de adquisición de complejos  
educativos y la develación de letras**

Recebido: 05/11/2020 | Revisado: 09/11/2020 | Aceito: 29/11/2020 | Publicado: 03/12/2020

**Francisco Glauber de Oliveira Paulino**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5312-569X>

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

E-mail: [francisco.paulino@aluno.uece.br](mailto:francisco.paulino@aluno.uece.br)

**Maria Núbia de Araújo**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6386-8021>

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

E-mail: [nubiabruxa@gmail.com](mailto:nubiabruxa@gmail.com)

**Jarles Lopes de Medeiros**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0942-6764>

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

E-mail: [jarlelope@gmail.com](mailto:jarlelope@gmail.com)

**Marcos Adriano Barbosa de Novaes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5003-5418>

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

E-mail: [marcos.novaes@uece.br](mailto:marcos.novaes@uece.br)

**Resumo**

Este trabalho é resultado de inquietações suscitadas em nossa trajetória enquanto professores e pesquisadores no campo da alfabetização e do letramento de crianças e de adolescentes. Trata-se de um exercício metodológico para auxiliar na apreensão e, *pari passu*, na compreensão dos conteúdos programáticos pertinentes à formação de professores, tendo como modo propositivo a tarefa de correlacionar as seguintes categorias: pensamento e linguagem; métodos de

alfabetização; alfabetização e letramento; leitura; e estratégias de leitura no processo de desenvolvimento infantil no tocante à aquisição da *lectoescrita*. Utilizamos como recurso metodológico a abordagem bibliográfica, a partir da qual analisamos autores que tratam do tema supradito, sendo, também, apreciado sob o prisma das obras basilares da práxis educativa da pedagogia histórico-crítica. Enfatizamos que as categorias que foram apresentadas de forma resumida e breve neste estudo, apesar de estarem expostas separadamente, só fazem sentido se forem interpretadas conjuntamente, pois, devido a sua inextricável imbricação, e de seu entrelaçamento que as mesmas exigem para o logro do *labour* educativo, nenhuma dessas categorias poderá ser compreendida de forma adequada se for considerada isoladamente.

Incluir o resumo.

**Palavras-chave:** Letramento; Alfabetização; Formação de professores.

### **Abstract**

This work is the result of concerns raised in our trajectory as teachers and researchers in the field of literacy and literacy for children and adolescents. It is a methodological exercise to assist in the apprehension and, *pari passu*, in the comprehension of the programmatic contents pertinent to teacher training, having as a propositional way the task of correlating the following categories: thought and language; literacy methods; literacy and literacy; reading; and reading strategies in the child development process with regard to the acquisition of literacy. We use the bibliographic approach as a methodological resource, from which we analyze authors dealing with the aforementioned theme, being also appreciated under the prism of the basic works of the educational praxis of historical-critical pedagogy. We emphasize that the categories that were presented briefly and briefly in this study, despite being exposed separately, only make sense if they are interpreted together, because, due to their inextricable overlap, and their intertwining that they require for the achievement of labor educational, none of these categories can be properly understood if considered in isolation.

**Keywords:** Literacy; Literacy; Teacher training.

### **Resumen**

Este trabajo es el resultado de las inquietudes planteadas en nuestra trayectoria como docentes e investigadores en el campo de la alfabetización y alfabetización de niños y adolescentes. Es un ejercicio metodológico para ayudar en la aprehensión y, *pari passu*, en la comprensión del programa de estudios relevante para la formación de los docentes, teniendo como vía proposicional la tarea de correlacionar las siguientes categorías: pensamiento y lenguaje;

métodos de alfabetización; alfabetización y alfabetización; leyendo; y estrategias de lectura en el proceso de desarrollo infantil con respecto a la adquisición de la alfabetización. Utilizamos el enfoque bibliográfico como recurso metodológico, a partir del cual analizamos a los autores que abordan el tema antes mencionado, siendo también apreciados bajo el prisma de los trabajos básicos de la praxis educativa de la pedagogía histórico-crítica. Destacamos que las categorías que se presentaron breve y brevemente en este estudio, a pesar de estar expuestas por separado, solo tienen sentido si se interpretan en conjunto, pues, por su inextricable traslape, y el entrelazamiento que requieren para la consecución del trabajo educativo, ninguna de estas categorías puede entenderse adecuadamente si se considera de forma aislada.

**Palabras clave:** Alfabetización; Alfabetización; Formación docente.

## 1. Introdução

Este trabalho é resultado de inquietações suscitadas em nossa trajetória enquanto professores e pesquisadores no campo da alfabetização e do letramento de crianças e de adolescentes. Assim, o estudo fora elaborado como exercício metodológico para auxiliar na apreensão e, *pari passu*, na compreensão dos conteúdos programáticos pertinentes à formação de professores, tendo como modo propositivo a tarefa de correlacionar as seguintes categorias: pensamento e linguagem; métodos de alfabetização; alfabetização e letramento; leitura; e estratégias de leitura no processo de desenvolvimento infantil no tocante à aquisição da *lectoescrita*.

Para tanto, utilizamos como recurso metodológico a abordagem bibliográfica, a partir da qual analisamos autores e autoras que tratam do tema, tais como: Soares (2012; 2019), Ferreiro e Teberosky (1999) e Oliveira (2010). O tema supradito também foi apreciado sob o prisma das obras basilares da práxis educativa da Pedagogia Histórico-Crítica, em que podemos encontrar o seu idealizador, Saviani (2018; 2019) e os seus diletantes, Duarte (2016) e Dangió e Martins (2018). Mormente, recorreremos também, a Vigotski (2007), este sendo um dos grandes clássicos dos estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da Pedagogia e, por conseguinte, leitura obrigatória para a nossa faina que irá se apresentar nas linhas vindouras.

Vale lembrar que as categorias dispostas, apesar de elas serem apresentadas constantemente de forma isolada, para facilitar didaticamente a apreensão das mesmas, elas se interpenetram intimamente em um processo íntimo e imbricado onde elas se interpenetram dialeticamente. Soares (2019) destaca que os métodos de alfabetização priorizam algumas funções em detrimento de outras, com ênfase teorias específicas, negligenciando as demais. Desse modo,

a partir de uma análise particular, comete-se o erro das generalizações. Para melhor entendermos o que fora supramencionado, vejamos uma alegoria que a autora desenvolve para expor o papel dos métodos, e que nos servirá para aventar a nossa pesquisa, *direcionando-a*.

Seis homens cegos tentam descobrir como é um elefante. O primeiro toca a barriga do animal, e afirma que ele é como uma parede; o segundo toca a presa, e discorda: um elefante é como uma lança; o terceiro toca a tromba, e declara que o animal é como uma serpente; o quarto toca a perna, e contesta: não, um elefante é como uma árvore; o quinto toca a orelha, e defende que ele é como um leque; finalmente o sexto toca o rabo, e assegura que o elefante é como uma corda. Conclusão: cada cego está certo em parte, mas todos estão errados [...] (Soares, 2019, p. 32).

Logo, em anuência com Magda Soares, enfatizamos que as categorias que serão apresentadas de forma resumida e breve neste estudo, apesar de estarem expostas separadamente, só farão sentido se forem interpretadas conjuntamente, pois, devido a sua inextricável imbricação e de seu entrelaçamento que as mesmas exigem para o logro do *labour* educativo, nenhuma dessas categorias poderá ser compreendida de forma adequada se for considerada isoladamente.

## 2. Metodologia

Utilizamos como recurso metodológico a abordagem bibliográfica, de natureza qualitativa, a partir da qual analisamos autores que tratam do tema supradito, tais como Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2012) e Coutinho (2005), dentre outros. Houve, também, uma análise sob o prisma das obras basilares da práxis educativa da pedagogia histórico-crítica com Saviani (2018; 2019).

Sobre o método bibliográfico, concordamos com Silva, Sousa e Medeiros (2020, p. 4), ao destacarem que a importância da escolha dessa abordagem: “[...] salientamos a sua importância para a compreensão do objeto de estudo a partir de outras pesquisas já realizadas”. Ainda sobre essa metodologia, Pereira *et al.* (2018, p. 95) destacam que o método permite “[...] tomar conhecimento ou se aprofundar no tema. A pesquisa e leitura em si já fazem com que o pesquisador leitor se aperfeiçoe, conheça mais do tema e desenvolva habilidades e competências cognitivas”.

Enfatizamos que as categorias que foram apresentadas de forma resumida e breve neste estudo, apesar de estarem expostas separadamente, só fazem sentido se forem interpretadas conjuntamente, pois, devido a sua inextricável imbricação, e de seu entrelaçamento que as mesmas exigem para o logro do *labour* educativo, nenhuma dessas categorias poderá ser compreendida de forma adequada se for considerada isoladamente.

### 3. O Professor e a Práxis Educativa em Foco

Segundo Oliveira (2010), a teoria é um elemento que pouco tem sido cativado pelos novos professores, os quais, muitas vezes, tendem a trabalhar com teorias que não condizem com a realidade ou pouco conseguem manter alguma ligação com os mesmos. Para o autor:

[...] o professor precisa conscientizar da necessidade de dominar determinados conhecimentos teóricos para poder tomar decisões fundamentadas no que diz respeito ao planejamento das aulas, à escolha das atividades a serem realizadas em sala, ao gerenciamento das aulas e ao processo de avaliação. Sua prática pedagógica precisa estar explicitamente baseada em arcabouços teóricos que fundamentam e justifiquem suas ações, suas decisões [...] (Oliveira, 2010, p. 23-24).

Ou seja, a faina educativa deve ser pensada, sistematizada e realizada albergando a teoria desenvolvida previamente pelo conjunto dos homens, *i. e.*, a ação praxica do educador deve estar justificada e legitimada pela ciência. Entretanto, o educador deverá ter claro em sua práxis qual a teoria pedagógica que adotará, pois dependendo da teoria utilizada, os conceitos de *ensino* e de *aprendizagem* envolvidos irão destoar em demasia.

Diante do anteposto, lançaremos luz aos fatos de três teorias, dentre as mais difundidas no âmbito pedagógico no tocante ao processo de ensino e de aprendizagem: inatista, behaviorista e a interacionista. Cada uma delas é distinta das demais e com características próprias. A seguir, vejamos, respectivamente, como no disposto anterior, para melhor apreendê-las.

#### **Inatismo**

O inatismo parte do pressuposto que os acontecimentos que sucedem o nascedouro dos indivíduos pouco irão influenciar no desenvolvimento cognitivo e intelectual dos mesmos. Conforme Oliveira (2010), o indivíduo irá manter suas características ao longo de sua vida, independentemente das intempéries que o circunda.

Ou seja, nas palavras de Oliveira (2010), “[...] um ser humano nasce de um jeito e nunca mudará”. Logo, podemos apreender dessa teoria que ela lança um olhar determinista e, de certo modo, *maldoso*, por não considerar nenhuma mudança possível nas pessoas, já que “o ambiente não exerce nenhuma influência” sobre os indivíduos.

Dito isso, essa teoria aviltará o papel do professor causticamente, pois, ao perfilar tal imutabilidade do ser, dá-se um papel de insignificância junto aos educandos, já que o inatismo considera que não podemos influenciar na educação e que o indivíduo carrega em si, e por si mesmo, a sua capacidade de desenvolvimento. Tal compreensão, por sua vez, torna o professor

um mero *assessorio* na sala de aula, que não tem nenhum papel a cumprir ativamente no ambiente laborativo.

Contudo, a concepção inatista apregoa que o processo de aprendizagem está ligado exclusivamente a fatores maturacionais e biológicos, o que, com o advento da ciência e de pesquisas que se debruçaram no *maturacionamento* dos afetos e dos indivíduos adultos, começou a ser rebatido e descreditado pelo behaviorismo que vicejou a partir de então. E é sobre esta nova teoria pedagógica que trataremos a seguir.

## **Behaviorismo**

O behaviorismo apregoa que os indivíduos aprendem por intermédio de mecanismos de estímulo e respostas, isto é, reforço positivo. Quando o educando executar o desejado, e de reforço negativo, quando o mesmo não lograr o que fora disposto pelo professor ou se fizer algo contrário ao disposto. Em outras palavras, é um esquema baseado em recompensas (quando obtiver êxito) e punições (quando houver malogro).

A práxis behaviorista leva os educandos a apreenderem os conteúdos por intermédio de esquemas de condicionamento físico e psíquico, que venham a contribuir para a apreensão da aprendizagem do que for disposto nas aulas catedráticas, e que também, por seu turno, venham a alijar os maus hábitos dos discentes.

Fazendo um paralelo entre as duas teorias antepostas, podemos perceber que elas são diametralmente opostas, pois, como expusemos há pouco, enquanto uma, o inatismo, nega o papel do meio e das ações circundantes ao indivíduo, como fatores determinantes em sua formação, a outra, o behaviorismo, apregoa o meio e os outros condicionantes que circundam o indivíduo como os únicos responsáveis pela apreensão dos conteúdos pelo sujeito.

Nas palavras de Oliveira (2010), “[...] enquanto o inatismo ignora o papel do meio ambiente no processo de aprendizagem, o behaviorismo afirma ser o meio ambiente o único elemento responsável por esse processo” (Oliveira, 2010, p. 25). Logo, conforme o autor, o behaviorismo trouxe o professor ao centro do papel da educação, entretanto, alijou o educando do processo de decisão na educação.

Como pudemos perceber até aqui, o behaviorismo concebe o educando como estanque e inerte no processo de tomada de decisão em sua formação. Logo, o malogro que se abateu sobre o professor foi indelevelmente cáustico e resultou na figura caricata do docente autoritário e detentor do conhecimento.

Contudo, devido à celeuma dos métodos que se erigiu até aqui, em que ora se elimina o papel do professor, tornando-o em um mero coadjuvante na sala de aula e, *pari passu*, dando plenos poderes sobre a sua formação. Por outro lado, centralizando o papel único e exclusivo no professor, alijando o educando da função de tomada de decisões ativas no processo educativo. Em resposta a essa querela, veio a vicejar uma terceira possibilidade de método a ser considerado na labuta da docência, o qual trazemos à baila agora.

### **Interacionismo**

O interacionismo se espalhou fora da órbita das duas teorias apresentadas anteriormente. Essa epistemologia apregoa o processo de aprendizagem em um amálgama de três fundantes primordiais, sendo esses, conforme Oliveira (2010) “[...] o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que está inserido”.

Nessa perspectiva, o educando é visto como um sujeito ativo e participante na construção educativa em que está inserido. Portanto, para o que acabamos de suscitar, o educando *lança a mão* nos elementos dispostos pelos professores, no material bibliográfico e na troca de saberes e vivências com os demais alunos albergados na sala de aula, assim como, com o meio em que está inserido sócio e culturalmente.

De uma forma geral, sob esse *locus*, o educador tem a tarefa de facilitar a aprendizagem ao adotar o método interacionista, pois esse professor, atento às tendências pedagógicas e contrário aos arcaísmos na educação, entende o processo de ensino e aprendizagem como um fenômeno sociocultural e, portanto, passivo de mudanças e interferências de ambos os lados, *i. e.*, da interação mútua entre educador e educando, entre docente e discente.

Consoante a Oliveira (2010) “[...] ao professor cabe a tarefa de propiciar aos alunos o ambiente e os meios necessários para que eles construam seus conhecimentos[...]”. Ou seja, o professor deve adotar uma postura reflexiva, de cordialidade e de parceria com os educandos para auxiliar os mesmos em suas descobertas. Para tanto, como dito anteriormente, precisa ter algum domínio sobre as teorias mais apropriadas a cada clientela que ele venha a educar. Assim, o autor propõe que:

[...] Facilitar o processo de aprendizagem engloba uma série de atos bastante complexos, dentre os quais figuram: oferecer um ambiente afetivo na sala de aula que seja favorável ao aprendizado, dar espaço para que a voz do estudante seja ouvida; sugerir estratégias de aprendizagem; recomendar leituras; transmitir informações relevantes para o processo de construção de conhecimentos [...] (Oliveira, 2010, p. 29).

A escolha do método disposto acima pelo professor compreende que a realização da cátedra está no aprendizado do educando de forma autônoma e horizontal. Para a práxis interacionista, o educador deve *inculcar* nos seus educandos um senso crítico e radical de educação, para que os mesmos interajam entre si e com o mundo autonomamente. Contudo, iremos lançar mão no perfilamento disposto por Oliveira (2010). Vejamos o papel do professor dentro da epistemologia disposta até aqui.

[...] o professor ajuda a criar uma atmosfera (emocional e psicológica) positiva para facilitar o aprendizado dos seus alunos – isso significa que o professor não assume a atitude de falsa erudição, de arrogância, do sabe-tudo, que o leva a menosprezar os estudantes;

O professor continua estudando, participando de congressos e encontros, lendo livros e artigos, para se manter bem informado e, assim, estar preparado para fornecer informações atualizadas a seus alunos e para repensar suas crenças teóricas;

O professor recomenda a leitura de textos e livros que contribuem para a construção dos conhecimentos dos estudantes – isso implica que o professor faz análises críticas das gramáticas normativas e dos livros didáticos adotados pela escola em que trabalha, e seleciona cuidadosamente textos literários adequados ao perfil dos alunos [...] (Oliveira, 2010, p. 30-31).

Concluindo, assim, a apresentação dos métodos principais que estão albergados nas pedagogias, iremos agora apresentar os “métodos expositivos”.

#### **4. Pensamento e Linguagem**

Antes de apreendermos este tópico, devemos conceber com bastante clareza que assim como a aquisição da fala, a apropriação da *lectoescrita*, por parte do educando, trata-se de um “processo” lento e gradual, que vai se espraiando e se desvelando aos poucos junto aos processos apriorísticos. Isto é, para logarmos no desenvolvimento cognitivo da criança devemos possuir, *a priori*, o conhecimento de que os avanços na “transmissão” da *lectoescrita* devem respeitar os seus *níveis* de maturidade, lembrando que a criança se desenvolve tanto biologicamente quanto cognitivamente em processos ímpares, porém, que se complementam.

Para Soares (2019) — embora a nomenclatura que estes utilizem possa oscilar, o valor que buscam dar é o mesmo — dividem esses níveis em cinco momentos distintos. Vale lembrar que, apesar de suas distinções, esses níveis estão ligados entre si mutuamente, sendo que neles cada criança pode alcançar certas atividades.

Nível 1 — Fase da garatuja: aqui a criança faz uso de grafismos que imitam as formas básicas de escrita, traçando linhas onduladas que vão se avizinhando às características de arbitrariedade e de linearidade vernacular;

Nível 2 — Pré-silábico: a criança faz uso de letras sem coerência entre si e com os seus significados;

Nível 3 — Silábico: a criança faz uso de letras de forma mais harmoniosa que a sua antecessora e utiliza uma letra para representar cada sílaba da palavra que deseja grafar.

Nível 4 — Silábico-alfabético: a criança já utiliza as letras de forma mais coesa e as sílabas condizem com a quantidade de letras.

Nível 5 — Alfabético: aqui a criança já apreendeu o código da escrita e suas reverberações, sendo nessa fase que a *lectoescrita* se torna fruída e o leitor já tem total clareza do que ele lê.

Assim, para não cairmos no ledó engano de considerar apenas um dos lados da moeda, recorramos aos escritos de Vigotski (2007), pois o mesmo nos dá uma pista do caminho a ser seguido quando afirma que:

[...] os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso [...] (Vigotski, 2007, p. 87-88).

O que o psicólogo soviético desvela, grosso modo, é que o desenvolvimento escolar estará sujeito ao desenvolvimento físico do educando. Entretanto, não podemos entender o fator biológico como determinante e único, assim como o social, pois ambos terão o seu devido grau de influência no desenvolvimento global da criança.

Conforme podemos auferir na teoria vigotskiana, a apreensão da língua escrita, diametralmente oposta à língua falada, necessita de um condicionamento externo ao educando, pois, de acordo com o psicólogo, a apreensão da língua escrita:

[...] requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo dessa forma, tornar-se fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Em vez de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores [...] (Vigotski, 2007, p. 125-126).

O que o autor soviético quer nos desvelar em seus escritos é que diferente da língua falada, que pode ser apreendida e repetida pela “simples” audição infantil, desde a mais tenra idade e, por conseguinte, ser vocalizada pela fala de maneira a ser entendida por outras pessoas, pois, como podemos também auferir em Soares (2019), para a apreensão da fala, a criança só necessita do despertar da *consciência fonológica* para desenvolver a *língua sonora*. Isto é, para aprender a falar, a criança só precisa ouvir os sons das palavras para, assim, poder reproduzi-las de forma audível e clara, o que por sua vez se difere da *língua visível*, que para tanto requer a “[...] aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções que governam o uso desse sistema” (Soares, 2019, p. 38).

Vigotski (2007) também nos alerta para o fato de que:

[...] O aprendizado é mais do que a aquisição da capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; em vez disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. De acordo com esse ponto de vista, um treino especial afeta o desenvolvimento global somente quando seus elementos, seus materiais e seus processos são similares nos vários campos específicos; o hábito nos governa. Isso nos leva à conclusão de que, pelo fato de cada atividade depender do material com a qual opera, o desenvolvimento da consciência é o desenvolvimento de um conjunto de determinadas capacidades independentes ou de um conjunto de hábitos específicos. A melhora de uma função da consciência ou de um aspecto da sua atividade só pode afetar o desenvolvimento de outra na medida em que haja elementos comuns a ambas as funções ou atividades [...] (Vigotski, 2007, p. 92-93).

A *língua visível* exige um rigor e uma disciplina voltada para a apreensão dos signos, das regras, das convenções e das arbitrariedades da gramática que a criança esteja sendo exposta, pois, de acordo com Soares (2019), dependendo da nacionalidade e das regras vernaculares, a criança pode ter maior ou menor facilidade na apreensão da língua escrita, pois cada idioma terá a sua “profundidade ortográfica” e a sua “estrutura silábica”, as quais poderão oscilar entre *transparentes e opacas e simples e complexas*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> São *transparentes* as ortografias em que as correspondências são coerentes e consistentes, *i. e.*, a ortografia em cada letra corresponde a uma letra, por exemplo a letra A, B, F e são *opacas* as ortografias em que as correspondências são variáveis, inconsistentes e muitas vezes arbitrárias, ou seja, a ortografia em que o grafema pode representar diferentes fonemas, por exemplo as letras S, Ç, K, Z e X. Para uma exegese mais completa, ver os seguintes tópicos em Soares (2019): *Fatores que diferenciam ortografias*; e *Classificação de ortografias segundo níveis de transparência/opacidade*.

## 5. Métodos de Alfabetização

Os métodos de alfabetização estão seccionados basicamente em quatro vertentes: *sintético* (da *parte* para o *todo*, isto é, da letra para a palavra); *analítico* (do *todo* para a *parte*, ou seja, da palavra para as letras); *global ou misto* (concilia os dois métodos antepostos, ou seja, tanto parte das letras para as palavras com parte das palavras para as letras); e, por fim, o *construtivismo* (este, conforme os seus idealizadores e diletantes, não se apresenta como um método, mas sim como uma perspectiva educativa).

Soares (2019) apregoa a metodologia *construtivista*, isto é, advoga a práxis como um conjunto de procedimentos voltados aos fundamentos e aos princípios primevos que orientam a aprendizagem inicial da *lectoescrita*. Um ponto muito importante que devemos trazer à luz, desde já, é que desde o século XIX<sup>2</sup>, e com maior vigor no XX, que existe uma disputa ideológica pelo método a ser adotado nas escolas, assim como, também, dos conteúdos dispostos nos *currículos escolares*.

Dito isso, consoantes com Soares (2019), concluímos que essa “questão que atravessou o século XX e ainda persiste, recebendo, ao longo do tempo, sucessivas pretensas “soluções”, em um movimento [...] de contínua alternância entre “inovadores” e “tradicionais” (Soares, 2019, p. 16-17).

Ainda em conformidade com a autora sobredita, asseveramos que antes se considerava que a apreensão da *lectoescrita* estava diretamente ligada à apreensão das letras, ou seja, da apreensão do nome e do significado das letras. Logo, conforme os teóricos apresentados neste estudo, apreendido o alfabeto e demais signos (numerais, pontuação e acentuação) pelos educandos, perfilava-se, de forma caudalosa, as vogais com as demais consoantes com o intento, *a priori*, de formar sílabas e, *a posteriori*, de formar palavras e frases complexas.

Esse método perfilado recebeu o cognome de *soletração* e era “transmitido”, basicamente, galgado nas *cartilhas do ABC*. Conforme Soares (2019), Ferreiro e Teberosky (1999) e Vigotski (2007), essa “[...] aprendizagem centrada na grafia [...]” ignorava as relações intrínsecas da fala com a escrita, isto é, da relação entre *fonemas* e *grafemas*.

Diante do exposto, podemos *dar um salto* para o último quaternário do século XX, mais precisamente na década de 1980, pois, consoante aos escritos de Soares (2019) e de Ferreiro e Teberosky (1999), suscitamos que, gradativamente foi se dando um primor ao valor sonoro das

---

<sup>2</sup> Outros autores defendem que esta disputa vem se perfilando de tempos bem mais longínquos. Pra saber mais, ver obras: *Educação e luta de classes* (Ponce, 2015); *O que é educação* (Brandão, 1995).

letras (fonemas) e do valor fonético das sílabas (grafemas). Assim, o método da soletração se espalhou junto aos métodos fônicos e silábicos. Esse amálgama de métodos antepostos receberam a alcunha, muito apropriada, já que albergava “todos” os métodos ao mesmo tempo, de *método sintético*, pois, como dito há pouco, esse ia imbricando intimamente os métodos de soletração com os fonemas e grafemas e, por seu turno, partia da parte para o todo, ou seja, da letra para a sílaba, da sílaba para a frase e, por último, da frase para o texto.

Entretanto, em resposta contrária à primeira, erigiu-se a teoria *analítica*, a qual, por sua vez, sendo um posicionamento que partia da palavra escrita, decompondo-a até chegar ao valor sonoro das sílabas, assim como dos grafemas, ou seja, o *método analítico* partia do texto para a frase, da frase para a sílaba e, por último, da sílaba para a letra.

Vejamos novamente, nas palavras de Soares (2019, p. 19-20), um livro em que faz uma exegese abrangente e instigante das várias facetas do ensino da *lectoescrita*, uma passagem que virá a aclarar o que fora descrito até aqui.

[...] o objetivo, tanto em *métodos sintéticos* quanto em *métodos analíticos*, é, limitadamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita [...] nas duas orientações, o domínio do sistema de escrita é considerado *condição* e *pré-requisito* para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos *reais*, isto é: primeiro, é preciso aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa tornar esses verbos transitivos, atribuir-lhes complementos [...] nas duas orientações [...] a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de leva-la a apropriar-se da tecnologia da escrita. Pode-se afirmar que, embora tenha sido considerado opostos e até incompatíveis, métodos sintéticos e métodos analíticos inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo [...].

Dito isso, embora os métodos apresentados tenham como escopo a alfabetização e o letramento dos educandos, esses, por seu turno e da linha limítrofe do método, encontram o limitador devido no arranjo de sua episteme praxica, isto é, encontram como limitador a condição de leitura e escrita prévia, nos educandos e nos professores, para o aprofundamento da mesma.

Ademais, a autora supramencionada nos chama a atenção para a exposição dos “conteúdos”, a princípio de forma estanque e “descorrelata” do *todo* do texto, ou seja, nas práxis sabatinadas por Soares (2019) se ensina sem movimento nas palavras dispostas para, só depois de fixado, passar a dar movimento às mesmas, a “verbalizar”, a conjugá-las verbalmente. Isso, por sua vez, segundo a Professora Emérita, vai contra os princípios educativos da *lectoescrita*, já que, como podemos auferir em Ferreiro e Teberosky (1999) e em Vigotski (2007), a língua não é algo

inerte e estanque, ou seja, a linguagem não é uma coisa sem vida, mas sim algo fruído e cheio de vida, de movimento dialético e dialógico perene.

Mormente, Soares (2019) dá o devido mérito da preocupação com a apropriação dos educandos da *tecnologia da escrita* pelas teorias metodológicas *analíticas* e *sintéticas*. Entretanto, condena a forma apregoadada pelas últimas, pois, os métodos antepostos, estimulam os seus educandos com artificialidade, uma vez que, conforme a autora, os professores levam coisas prontas para os seus educandos baseados nos seus próprios *cacoetes*, e não para a construção “do material” pelos educandos de forma interativa e dinâmica.

Por fim, Soares (2019) suscita que os métodos *analítico* e *sintético*, respectivamente, possuem um paradigma em comum, como mencionado anteriormente, limitante que emascula a criação subjetiva da sua clientela e que, grosso modo, pode ser ligado ao associacionismo.

## 6. Alfabetização e Letramento

Conforme Soares (2012), a palavra letramento surgiu pela primeira vez em nossa literatura vernacular no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (KATO, 1986), abordando as diferenças entre as linguagens oral e escrita, bem como o problema da aprendizagem da leitura e da redação. Nas palavras da autora supramencionada. Destaca que “[...] a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do *letramento*, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (Soares, 2012, p. 32).

Na língua vernacular culta, sempre surge, mediante novas demandas, novas palavras, pois o gênero humano é sempre compelido a criar o novo e, por seu turno, de nomeá-lo. Logo, como pudemos depurar dos escritos da autora: “[...] o termo *letramento* surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (Soares, 2012, p. 34-35). A palavra letramento é uma tradução para o português da palavra *literacy*, que alberga como significado a condição de ser letrado. Assim, *literacy* designa, por sua vez, o estado daquele que é letrado, *i. e.*, daquele que além de ler sabe escrever e, por conseguinte, acaba fazendo um bom uso da leitura e da escrita vernacular corrente.

Dessa forma, é notório que, em consonância com Soares (2012, p. 36), surge aqui uma diferenciação entre os conceitos já referidos. Vejamos como a autora descreve a distinção dos mesmos.

[...] Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. [...].

A autora propõe que quem faz uso da leitura e da escrita de forma coerente e “automatizada” é uma pessoa distinta, ou seja, é uma pessoa ilustrada. O sujeito, após assimilar a *lectoescrita*, nunca mais será a mesma pessoa de quando não possuía em seu cabedal cultural essa característica tão ímpar. O ilustrado passa a ver o mundo sob uma óptica mais refinada, que, por sua vez, acaba buscando “institivamente” modos e ações mais comedidos para o trato com as demais pessoas.

Além do que fora suscitado há pouco, também podemos asseverar que, a ação de *assimilação* do letramento traz consigo consequências positivas no arcabouço linguístico que vai absorvendo, por sua vez, novas palavras junto a seus significados, em que, por conseguinte, acaba ressignificando a língua em um estribilho em ascendência espiralar, *i. e.*, seu cabedal linguístico vai ampliando-se e amalgamando-se a novas palavras que, por conseguinte, trazem novos significados e, assim, novas *des-equilibrações* e *re-equilibrações*.

Para Soares (2012, p. 37), “[...] tornar-se letrado traz, também, consequências linguísticas [...] o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto [...] o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário”. Ou seja, a apropriação da *lectoescrita* transforma o indivíduo de forma indelevelmente positiva, elevando-o a um estado elevado de consciência e no espectro cognitivo ao “ler a cultura” em que está inserido, assim como, também, “ler a sociedade” como um todo de forma elevada.

Nas palavras de Soares (2012, p. 39)

[...] *ter-se apropriado da escrita* é diferente de *ter aprendido a ler e a escrever*: *aprender a ler* significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” [...].

Voltando a depurar os excertos do texto, vemos que para a autora, as pessoas analfabetas são pessoas ágrafas, isto é, são indivíduos sem escrita. Entrementes, alfabetizar tais sujeitos significa propiciar e potencializar lhes o acesso à tecnologia da *lectoescrita*, o que, por seu turno,

irá transformá-los em pessoas alfabetizadas, entretanto, não em pessoas letradas, pois o letramento é um nível mais avançado. O alfabetizar é, conforme Saviani (2018; 2019), Duarte (2016), Dangió e Martins (2018), um *conditio sine qua non* para essas pessoas.

Em anuência com os autores sobreditos, podemos dizer que o processo educativo não é algo que seja feito por “osmose”, ou seja, não basta, por exemplo, colocar um livro na mão dos educandos para que os mesmos apreendam a *lectoescrita*. Conforme os autores citados, é imperativo o trabalho laboral do educador na “transmissão” e apreensão dos conteúdos para o logro educativo de forma crítica e sistematizada pelos educandos.

Soares (2012) e Ferreiro e Teberosky (1999) nos recomendam a estimular nos indivíduos, em fase de transição da alfabetização para a fase de letração ilustrada, a leitura de jornais, de livros diversos e de outros correlatos, pois esses, por sua vez, irão auxiliar na ilustração do educando devido a sua gama plural de formas, texturas, formatos e significados.

## **Leitura**

A leitura, como pudemos apreender com Soares (2012; 2019) e Ferreiro e Teberosky (1999), e em Coutinho (2005), deve ser entendida como um ato prazeroso, como um ato de lazer sob as múltiplas condições em que vivemos, ou seja, um exercício que deve *romper* os muros escolares para uma melhor consolidação dos conteúdos.

Conforme pudemos depurar nos autores sobreditos, para um melhor engajamento no hábito da leitura, aquele de cariz enobrecida, devemos lançar mão da leitura em jornais, nas mais variadas formas e formatos de literatura, em nossa práxis educativa, dentre outras, pois será por intermédio da interação do indivíduo com a literatura impressa, fazendo uso dela de forma crítica e selecionando o que tem de maior relevância de forma autônoma, é que os educandos poderão alcançar voos independentes.

Outrossim, vale frisar que, a leitura exercita a memória dos indivíduos e estimula uma comunicação com as demais pessoas de uma forma mais rica em modos e, também, “vernaculamente” com maior abundância através de vários tipos de comunicação, como por exemplo: cartas, *e-mails*, bilhetes, dentre outros, pois o indivíduo que domina a *lectoescrita* de forma apropriada adapta a sua escrita e, *pari passu*, a sua fala em público quando almeja informar algo, pois cada público exige linguagem e postura próprias.

Outro ponto nodal do letramento nos seres humanos é o estímulo à imaginação, isto é, da criação de novas possibilidades e de “inéditos viáveis”. O ser letrado, como podemos auferir em Ferreiro e Teberosky (1999) e em Soares (2019), orienta-se de forma clara e coesa no mundo que

é pensado e administrado por signos que se fazem presentes nos livros e nas placas de orientação, o que, por sua vez, leva o ser letrado a interpretar o mundo dos signos que o circunda para, assim, poder fruir nele.

## **7. Considerações Finais**

A guisa de conclusão, esmerados no que fora apresentado ao longo de nosso ensaio, podemos concluir que a faina do educador não se inicia pelos grandes problemas sociais, mas pela lista de conteúdos e da escolha dos melhores métodos a serem aplicados e trabalhados em sua práxis diária. Isso porque, por razões óbvias e que dispensam problematizações no presente momento, na prática, é difícil o professor se isentar dos conteúdos já determinados pelas instancias maiores, quer seja pelo grupo de professores da escola, quer seja pelo direcionamento presente no currículo da escola ou como uma exigência das Secretarias de Educação, que podem ter abrangência estadual ou municipal.

O educador não pode descartar os manuais que são adotados pelas escolas, neles está o conteúdo selecionado por especialistas da educação a ser ministrado em cada série. O que o mesmo pode fazer, dentro de sua margem de autonomia relativa, é escolher o método que irá nortear os rumos de sua aula e a sua exposição oral. Logo, como tarefa precípua do processo de escolha dos métodos (entendemos que é impossível o professor utilizar apenas um único método em sua práxis educativa, logo, percebemos a práxis educativa como um amalgama de práticas educativas que se interpenetram e se complementam dialeticamente), lega-se ao educador a tarefa de listar as unidades a serem trabalhadas, definir os objetivos centrais a ser alcançados pelos educandos e, assim, da escolha dos métodos.

Contudo, cada unidade que o professor deve trabalhar com os seus educandos é um miniprojeto de trabalho que, junto aos de outras unidades, constitui o plano integrado de disciplina. Logo, com base nos conteúdos escolares será possível ao educador identificar o melhor método a ser utilizado, momento à momento, de forma concreta na existência e na vivência cotidiana dos educandos, definindo as dimensões dos temas que serão abordados, buscando formas e métodos adequados de trabalho e prevendo a síntese possível que o aluno fará ao término do processo educativo e como este aplicará o novo conhecimento em sua vida.

Este artigo não esgota as discussões em torno do processo de alfabetização e letramento de crianças e adolescentes. Foi interesse contribuir para as discussões do tema nos espaços de formação docente. Assim, como sugestão para trabalhos futuros, recomenda-se o aprofundamento do assunto levando em consideração a formação de professores, inicial e continuada, o que pode

ocorrer, também, aliando as discussões teóricas a uma pesquisa de campo, a partir da qual seja possível identificar as concepções e práticas docentes acerca do tema em questão.

## Referências

Brandão, C. R. (1995). *O que é educação*. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense.

Coutinho, M. L. (2005). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética* / org. por Artur Gomes Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. Belo Horizonte: Autêntica.

Dangió, M. C. S., Martins, L. M. (2018). *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. Campinas, SP: Autores Associados.

Duarte, N. (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo* / Newton Duarte. Campinas, SP: Autores Associados.

Ferreiro, E., Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed.

Kato, M. A. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.

Oliveira, L. A. (2010). *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial.

Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. Santa Maria, RS. UFSN: NTE.

Ponce, A. (2015). *Educação e luta de classes* / Aníbal Ponce. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. (24a ed.). São Paulo: Cortez.

Saviani, D. (2018). *Escola e democracia*. (43a ed.), rev. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.

Silva, A. G. S., Sousa, F. J. F., Medeiros, J. L. (2020). A análise das diretrizes educacionais e o ensino da matemática. *Research, Society and Development*.v 9(9). DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6860>

Soares, M. (2012). *Letramento: um tema em três gêneros*. (3a ed.), Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Soares, M. (2019). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (7a ed.), São Paulo: Martins Fontes.

#### **Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Francisco Glauber de Oliveira Paulino – 50%

Maria Núbia de Araújo – 25%

Jarles Lopes de Medeiros – 20%

Marcos Adriano Barbosa de Novaes – 5%