

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CULTURAL  
(*BILDUNG*): SOBRE MÉTODOS, PROPOSTAS DE AQUISIÇÃO DA  
LÍNGUA ESCRITA E LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO  
PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**VINÍCIUS ADRIANO DE FREITAS**

**MARINGÁ  
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CULTURAL (*BILDUNG*):  
SOBRE MÉTODOS, PROPOSTAS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA E  
LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO PARA O 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada por VINÍCIUS  
ADRIANO DE FREITAS, ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade Estadual  
de Maringá, como um dos requisitos para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.  
Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> MARIA TEREZINHA  
BELLANDA GALUCH

MARINGÁ  
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

F8661 Freitas, Vinícius Adriano de  
Letramento, alfabetização e formação cultural  
(*Bildung*): sobre métodos, propostas de aquisição da  
língua escrita e livro didático de alfabetização  
para o 1º ano do ensino fundamental / Vinícius  
Adriano de Freitas. -- Maringá, 2016.  
173 f. : il. col., figs., quadros

Orientadora: Prof.a Dr.a Maria Terezinha Bellanda  
Galuch.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016

1. Alfabetização - (1980-2016) - Análise de  
percurso. 2. Letramento - Origem. 3. Livro didático  
de alfabetização - 1º ano do ensino fundamental. 4.  
Teoria Crítica da Sociedade - Escola de Frankfurt.  
5. Formação cultural - (*Bildung*). I. Galuch, Maria  
Terezinha Bellanda, orient. II. Universidade  
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas,  
Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 372

MN-003863

VINÍCIUS ADRIANO DE FREITAS

**LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CULTURAL (*BILDUNG*):  
SOBRE MÉTODOS, PROPOSTAS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA E  
LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO PARA O 1º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch (Orientadora) – UEM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone Moreira de Moura – UEL – Londrina

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia dos Santos Alvarez da Silva – UEM

Maringá, 02 de dezembro de 2016

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch, profissional e humana, por sua responsabilidade profissional. Este trabalho não seria possível sem as suas orientações!

Às integrantes da Banca Examinadora, Prof.<sup>a</sup> Simone Moreira de Moura, Prof.<sup>a</sup> Tânia dos Santos Alvares da Silva e Prof.<sup>a</sup> Aline Frollini Lunardelli Lara, pelas sugestões que me auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura e à Comissão de Gestão do Plano de Carreira da Prefeitura do Município de Cianorte, que me concederam o afastamento do trabalho para que pudesse me dedicar à pesquisa.

Aos amigos do grupo de pesquisa, Analice, Cléo, Mateus e Rubiana, pelas ideias que compartilharam comigo.

Às pessoas que fazem parte do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, coordenadores, professores, colegas de turma e funcionários, que caminham juntos rumo à excelência.

E, no entanto, os fatos que validam a teoria crítica dessa sociedade e de seu desenvolvimento fatal estão todos lá: a crescente irracionalidade do todo; desperdício e restrição de produtividade; a necessidade de expansão agressiva; a ameaça constante de guerra; exploração intensificada; desumanização. E todos apontam para a alternativa histórica: a utilização planejada de recursos para a satisfação de necessidades vitais com um mínimo de labuta, a transformação de lazer em tempo livre, a pacificação da luta pela existência (MARCUSE, 2015, p. 237).

FREITAS, Vinícius Adriano de. **LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CULTURAL (*BILDUNG*): SOBRE MÉTODOS, PROPOSTAS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA E LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 173 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2016.

## RESUMO

No Brasil, a partir da década de 1980, novos encaminhamentos teórico-metodológicos foram dados ao processo de aquisição da língua escrita, implicando em uma nova querela dos métodos de alfabetização, bem como a ênfase no letramento. Fundamentando-se na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente em conceitos como formação para a autonomia, formalização da razão, homem unidimensional, Indústria Cultural, reprodutibilidade técnica, pseudoformação e formação, pseudocultura e cultura, esta pesquisa busca compreender as implicações dessas mudanças na formação cultural (*Bildung*) dos alunos na sua relação com o contexto, no qual cinco fatores importantes passaram a fazer parte da alfabetização: 1) a chegada às escolas de propostas fundamentadas na psicogênese da língua escrita; 2) o surgimento de uma ciência cognitiva da leitura; 3) a padronização do livro didático de alfabetização; 4) a universalização do ensino fundamental; 5) a ascensão do letramento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que busca resposta à seguinte questão: o que revelam as propostas didático-metodológicas para a alfabetização infantil presentes no livro didático para o primeiro ano do ensino fundamental sobre a formação cultural (*Bildung*)? O objetivo geral é compreender a relação entre propostas didático-metodológicas para a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental e a formação almejada na atualidade. Para tanto, tem-se os seguintes objetivos específicos: 1) compreender, nos termos da Teoria Crítica da Sociedade, a formação para a autonomia; 2) compreender o debate sobre concepções/métodos de alfabetização a partir da década de 1980; 3) analisar as propostas didático-metodológicas para o 1º ano do ensino fundamental sistematizadas no livro didático *Aprender Juntos*, visando compreender a que formação tais propostas conduzem, à guisa da literatura acadêmica e científica acerca dos métodos e propostas de alfabetização e de letramento (1980-2016) e à luz da Teoria Crítica da Sociedade. As análises apontam que o livro didático tem priorizado o letramento em detrimento da alfabetização, haja vista que há poucas atividades voltadas para o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever qualquer tipo de palavra, frase ou texto, enquanto enfatiza situações de uso da escrita mediante o trabalho com textos que circulam socialmente. Dessa forma, as propostas de alfabetização apresentadas pelo livro didático analisado expressam o processo de pseudoformação que caracteriza o contexto atual.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento; Livro Didático de Alfabetização; Teoria Crítica da Sociedade.

FREITAS, Vinícius Adriano de. **LITERACY, ALPHABETIZATION AND CULTURAL FORMATION (*BILDUNG*): ON METHODS, LANGUAGE ACQUISITION PROPOSALS FOR WRITTEN AND BOOK EDUCATIONAL FOR 1<sup>ST</sup> GRADE OF BASIC EDUCATION**. 173 sheets. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Advisor: Doctor Teacher: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2016.

## **ABSTRACT**

In Brazil, from the 1980s, new theoretical and methodological referrals were given to the written language acquisition process, resulting in a new quarrel alphabetization methods as well as the emphasis on literacy. Basing on the Critical Theory of Society, especially in terms as training for autonomy, formalization of reason, one-dimensional man, Cultural Industry, technique reproduction, semi-formation and training, pseudo-culture and culture, this research seeks to understand the implications of these changes in cultural training (*Bildung*) of the students in relation to the context in which five important factors became part of literacy: 1) the arrival schools proposals based on the written language psychogenesis; 2) the emergence of a cognitive science of reading; 3) standardization of textbook literacy; 4) universal primary education; 5) the rise of literacy. This is a bibliographical and documentary research that seeks to answer the question: what they reveal the didactic and methodological proposals for child literacy present in the textbook for the first year of elementary school on the cultural formation (*Bildung*)? The overall goal is to understand the relationship between educational and methodological proposals for alphabetization in the first year of elementary school and the desired training today. Therefore, the following specific objectives we have: 1) understand, under the Critical Theory of Society, training for autonomy; 2) understand the debate about concepts/literacy methods from the 1980s; 3) analyze the didactic and methodological proposals for the 1st year of elementary school systematized in the textbook *Learning Together*, to understand that training such proposals lead in the guise of academic and scientific literature on the methods and proposals for alphabetization and literacy (1980-2016) and in the light of the Critical Theory of Society. The analyzes show that the textbook has focused on literacy at the expense of alphabetization, given that there are few activities aimed at developing the ability to read and write any word, phrase or text, while emphasizing writing use cases by the work with texts circulating socially. Thus, literacy proposals presented by the textbook analyzed express semi-formation process that characterizes the current context.

**Keywords:** Alphabetization; Literacy; Textbook Literacy; Critical Theory of Society.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: Estrutura de um modelo de dupla rota de reconhecimento de palavras.....                                                                                                                                                        | 60  |
| Figura 2: Núcleos Regionais de Educação do estado do Paraná.....                                                                                                                                                                         | 119 |
| Figura 3: Municípios pertencentes à microrregião de Cianorte.....                                                                                                                                                                        | 120 |
| Figura 4: Capa do livro didático de letramento e alfabetização <i>Aprender Juntos</i> .....                                                                                                                                              | 121 |
| Figura 5: Capa do livro de literatura infantil <i>A velhinha que dava nome às coisas</i> , apresentada como imagem na abertura do capítulo 2, da unidade 1, do livro didático de letramento e alfabetização <i>Aprender Juntos</i> ..... | 124 |
| Figura 6: Atividade número oito, da página 57, do livro didático <i>Aprender Juntos</i> .....                                                                                                                                            | 146 |
| Figura 7: Atividade do livro didático de letramento e alfabetização <i>Aprender Juntos</i> , cuja proposta segue pressupostos do método global.....                                                                                      | 153 |
| Figura 8: Atividade do livro didático de letramento e alfabetização <i>Aprender Juntos</i> , cuja proposta segue pressupostos do método da sentencição.....                                                                              | 154 |
| Figura 9: Atividade do livro didático de letramento e alfabetização <i>Aprender Juntos</i> , cuja proposta segue pressupostos do método silábico.....                                                                                    | 155 |
| Figura 10: Atividade do livro didático de letramento e alfabetização <i>Aprender Juntos</i> , cuja proposta segue pressupostos do método fônico.....                                                                                     | 156 |
| Figura 11: Atividade do livro didático de letramento e alfabetização <i>Aprender Juntos</i> , cuja proposta segue pressupostos do método da palavração.....                                                                              | 157 |
| Figura 12: Atividade do livro didático de letramento e alfabetização <i>Aprender Juntos</i> , cuja proposta segue pressupostos do método da soletração.....                                                                              | 157 |
| Figura 13: Quadro <i>Angelus Novus</i> , de Paul Klee.....                                                                                                                                                                               | 163 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                                         |         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Quadro 1: Pesquisas no Brasil sobre alfabetização com foco no método (1950-1986).....                                                                                   | 50      |
| Quadro 2: Métodos de alfabetização – unidades de análise.....                                                                                                           | 71      |
| Quadro 3: Dimensões da consciência metalinguística de acordo com diferentes pesquisadores.....                                                                          | 105     |
| Quadro 4: Obras aprovadas para o triênio 2016-2018 do PNLD para o componente curricular Letramento e Alfabetização.....                                                 | 117     |
| Quadro 5: Tipos de atividades que compõem o livro didático de letramento e alfabetização <i>Aprender Juntos</i> .....                                                   | 123     |
| Quadro 6: Atividades intituladas <i>Língua viva</i> , no livro didático <i>Aprender Juntos</i> .....                                                                    | 129     |
| Quadro 7: Unidades, capítulos e atividades do livro didático <i>Aprender Juntos</i> .....                                                                               | 129     |
| Quadro 8: Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética que o aprendiz precisa dominar para se tornar alfabetizado.....                                                 | 131     |
| Quadro 9: Parlendas que fazem parte da atividade <i>Como é bom</i> , do livro didático de letramento e alfabetização <i>Aprender Juntos</i> .....                       | 133     |
| Quadro 10: Atividades do livro didático de alfabetização <i>Aprender Juntos</i> .....                                                                                   | 135-136 |
| Quadro 11: Atividades de alfabetização presentes no livro didático <i>Aprender Juntos</i> , de acordo com os pressupostos dos métodos e propostas de alfabetização..... | 151-152 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ANA** – Avaliação Nacional de Alfabetização

**BM** – Banco Mundial

**Ceale** – Centro de alfabetização, leitura e escrita

**CCV** – Consoante-consoante-vogal

**CCVC** – Consoante-consoante-vogal-consoante

**CGPLI** – Coordenação Geral dos Programas do Livro

**CV** – Consoante-vogal

**CVC** – Consoante-vogal-consoante

**CVV** – Consoante-vogal-vogal

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**Inep** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**MEC** – Ministério da Educação

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**UEM** – Universidade Estadual de Maringá

**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos

**Unesco** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**Unicef** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                   |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                         | <b>14</b>  |
| <b>2. A FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....</b>                                                                                   | <b>24</b>  |
| 2.1 A formalização da razão e o homem unidimensional.....                                                                                         | 26         |
| 2.2 Indústria Cultural, reprodutibilidade técnica e autonomia.....                                                                                | 33         |
| 2.3 A pseudoformação na formação e a pseudocultura na cultura.....                                                                                | 38         |
| <b>3. A LITERATURA ACADÊMICA E CIENTÍFICA ACERCA DE MÉTODOS E PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO (1980-2016).....</b>                                     | <b>46</b>  |
| 3.1 O português brasileiro e suas especificidades.....                                                                                            | 47         |
| 3.2 Os métodos de acordo com o ponto de partida para a aquisição da língua escrita: métodos sintéticos e métodos analíticos.....                  | 49         |
| 3.3 A psicogênese da língua escrita.....                                                                                                          | 62         |
| 3.4 A alfabetização voltada para o como se ensina e a alfabetização voltada para o como se aprende.....                                           | 70         |
| 3.5 Letramento, alfabetismo e literacia.....                                                                                                      | 80         |
| 3.6 A ciência cognitiva da leitura.....                                                                                                           | 97         |
| <b>4. PROPOSTA DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL APRESENTADA POR LIVRO DIDÁTICO.....</b>                    | <b>109</b> |
| 4.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....                                                                                             | 110        |
| 4.2 O Edital de convocação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2016-2018) de letramento e alfabetização: condições e especificações..... | 111        |
| 4.3 Definição da amostra e metodologia.....                                                                                                       | 118        |
| 4.4 O livro didático <i>Aprender Juntos</i> : a forma e o conteúdo.....                                                                           | 121        |
| 4.4.1 O livro didático <i>Aprender Juntos</i> e o caminho proposto para a formação: o letramento como foco.....                                   | 132        |
| 4.4.2 A alfabetização centrada na aprendizagem.....                                                                                               | 140        |
| 4.4.2.1 Ainda a centralidade na aprendizagem e no letramento: o ‘alfabetizar letrando’ .....                                                      | 146        |

|                            |            |
|----------------------------|------------|
| <b>5. CONCLUSÃO.....</b>   | <b>160</b> |
| <b>6. REFERÊNCIAS.....</b> | <b>164</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Toda pessoa alfabetizada, de uma forma ou de outra, teve envolvimento com algum método ou proposta para que pudesse se apropriar do sistema de escrita alfabética. Nossa primeira experiência em relação à alfabetização foi aos sete anos, quando, em 1994, ingressamos na primeira série na Escola Estadual Primo Manfrinato, no município de Cianorte, no Noroeste do Paraná. Guardamos boas e más lembranças daquela época: as boas incluem desde a aprendizagem da leitura até as festas na escola; dentre as más, estão a constante troca de professora, a reprovação de colegas porque não estavam alfabetizados ao final do ano letivo e a precariedade da estrutura física da escola. Embora uma pessoa alfabetizada possa reconhecer problemas relacionados a esta área da educação, quando se envolve com o curso que forma o professor alfabetizador – o de Pedagogia –, o problema começa a ser visto de forma consciente e relacionado com questões que não se limitam à alfabetização propriamente dita. Neste sentido, nossa trajetória acadêmica foi nos conduzindo à questão que se tornou objeto desta pesquisa.

Ingressamos no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional de Cianorte, no ano de 2005, no qual cursamos disciplinas que trataram a alfabetização no Brasil sob diferentes aspectos: históricos, metodológicos, didáticos, epistemológicos etc.

A experiência como estagiário, durante os anos de 2007 e 2008, em escolas da rede municipal de ensino de Cianorte, permitiu-nos estabelecer conexões entre os estudos teóricos realizados na graduação e as práticas pedagógicas que se faziam presentes em turmas de alfabetização. Vários questionamentos nos foram surgindo: por que alunos de turmas de uma determinada escola apresentavam desempenho em leitura e escrita superior ao desempenho de alunos de outra escola? Por que uma escola dizia alfabetizar em uma vertente tradicional e outra em uma vertente construtivista, embora ambas pertencessem a uma mesma rede de ensino?

Após concluirmos o curso de Pedagogia, em 2009, cursamos a Habilitação em Gestão Educacional. Durante o estágio desta habilitação, outros aspectos da educação escolar passaram a ser objeto de nossa atenção: a gestão da escola tem relação com o processo de alfabetização? O professor alfabetizador dispõe de liberdade para decidir como será sua prática pedagógica ou é o gestor escolar quem determina como o trabalho deverá ser desenvolvido?

Nossa primeira experiência como professor foi em 2010, quando ministramos aulas em colégios da rede estadual de ensino no município de Cianorte. Lecionamos as disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. Embora neste nível de ensino não lidássemos diretamente com o problema do analfabetismo, às vezes nos questionávamos: o que leva pessoas que já frequentaram a escola por quase dez anos terem desempenho insatisfatório em leitura e escrita?

Nos anos de 2010 e 2011 cursamos a Especialização em Filosofia – Teorias do Conhecimento, também na Universidade Estadual de Maringá<sup>1</sup>. No trabalho de conclusão do referido curso, com fundamentação na Teoria Crítica da Sociedade, a análise dialética de fenômenos que aparentemente são de ordem puramente pedagógica levou-nos a compreender que estes elementos estão ligados a questões mais amplas, isto é, à sociedade, ao sistema de produção capitalista, à formação que a sociedade demanda, ao projeto social, aos objetivos da educação, às políticas públicas educacionais etc.

Nossa segunda experiência como professor foi em 2012, quando fomos aprovados em concurso público municipal para o cargo de docência dos anos iniciais do ensino fundamental em Cianorte. Aconteceu o que mais temíamos: ter de assumir uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. Fomos tomados por perguntas para as quais não tínhamos respostas. As crianças deveriam ser alfabetizadas no primeiro ano? Em caso afirmativo, como deveríamos proceder? Que práticas pedagógicas deveriam ser adotadas? Desde a nossa convocação até o momento que entramos pela primeira vez na sala, questões como estas nos perseguiram.

O primeiro dia de aula como docente do primeiro ano e os dias que o seguiram foram muito marcantes e continuam presentes em nosso pensamento. Buscávamos nos orientar pelos estudos teóricos realizados no curso de graduação e no de pós-graduação sobre os processos de ensino e aprendizagem, porém mantendo-nos cientes de que a alfabetização não era um processo fácil. Não conseguíamos deixar de pensar em clichês ditos por professores, pessoas leigas no assunto e até por pesquisadores: “A família não apoia o professor em turmas de alfabetização”; “Equipes pedagógicas não sabem ajudar o professor alfabetizador”; “As crianças são muito imaturas”. Afirmações como estas levavam-nos a pensar que, provavelmente, ao final do ano letivo, boa parte dos nossos alunos não estaria alfabetizada, afinal isso era – e continua sendo – a tônica nas escolas públicas brasileiras.

---

<sup>1</sup> O artigo final de especialização intitulado *A crítica do Esclarecimento sob a ótica da Teoria Crítica: Adorno e Horkheimer* foi desenvolvido sob orientação do Professor Dr. Robespierre de Oliveira.

Passado o primeiro semestre, já havia indícios de que o prognóstico não seria confirmado: os vinte alunos da nossa turma estavam praticamente alfabetizados. Passamos a nos perguntar sobre a prática pedagógica que havíamos desenvolvido, as pesquisas acerca do processo de aquisição da língua escrita, os baixos índices de alfabetização no Brasil e o próprio conceito de alfabetização. A partir do segundo semestre desse mesmo ano, começamos a participar de cursos e eventos de extensão promovidos pela Universidade Estadual de Maringá que tratavam da alfabetização, buscando compreender melhor esse processo e, portanto, melhorar a nossa atuação como professor alfabetizador. Intrigava-nos o fato de ao final do ano letivo em que tivemos a primeira experiência como alfabetizador todos os alunos estarem lendo e escrevendo. Daí, novos questionamentos: será que o trabalho foi feito corretamente? Não estaríamos prejudicando as crianças ao levá-las a aprender a ler e escrever no primeiro ano do ensino fundamental? O fato de todas as crianças da nossa turma estarem alfabetizadas ao final do ano letivo teria sido mera coincidência? O sucesso alcançado pelos nossos alunos no processo de alfabetização seria pelo fato de a turma ser ‘boa’?

Ao mesmo tempo que buscávamos respostas para questões relacionadas a uma área específica – a alfabetização –, levantávamos interrogações de cunho filosófico. Por isso, entre os anos de 2013 e 2015, cursamos a graduação em Filosofia na Universidade Estadual de Maringá. Nesta área do conhecimento, buscávamos uma visão de mundo, de homem, de sociedade, do trabalho pedagógico etc. que nos pudesse oferecer resposta para uma questão que envolve um confronto teórico-prático: o nosso trabalho pedagógico continuava dando resultados positivos, de modo que de 2013 a 2015 continuamos atuando no primeiro ano do ensino fundamental, e ao final de cada ano letivo todos os alunos das nossas turmas estavam alfabetizados. Mas, por quê?

Ao mesmo tempo que estes resultados nos traziam grande satisfação, instigavam-nos compreender as discussões e pesquisas sobre o processo de alfabetização, pois os resultados de avaliações externas indicavam que os alunos de escolas públicas brasileiras não apresentavam o mesmo desempenho que as nossas turmas de atuação, também de escola pública, tinham alcançado. O que poderia explicar o insucesso das escolas brasileiras na alfabetização de seus alunos? Seria o fato de as políticas educacionais voltadas à alfabetização estarem seguindo um caminho errado? As práticas pedagógicas estariam contribuindo para a perpetuação do analfabetismo no Brasil? Faltavam orientações aos professores? Seria a nossa atuação que se encontrava na contramão das orientações? Estávamos forçando os alunos a

aprenderem a ler e escrever precocemente? Ou o nosso entendimento sobre alfabetização estava equivocado?

Embora a nossa atuação docente nos fornecesse respostas sobre a relação entre a organização do ensino e a aprendizagem dos alunos no primeiro ano do ensino fundamental, a prática pedagógica não era suficiente para a compreensão da alfabetização na sua relação com a perspectiva de formação que se coloca em um determinado contexto histórico-social. Com a certeza de que tal compreensão demandaria pesquisa que ultrapassa a sala de aula, buscamos o Mestrado em Educação, especificamente a linha de pesquisa ‘Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores’.

A princípio, o projeto com o qual ingressamos tinha como problema de pesquisa a formação humana na atualidade, tendo como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade. Os Seminários de Pesquisa, estudos, leituras e discussões foram levando-nos a perceber que, em sociedades letradas, a alfabetização faz parte da formação cultural (*Bildung*<sup>2</sup>), mas consiste em um tema multifacetado, a começar por ser estudada por diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, a linguística, a pedagogia, a psicologia, a fonoaudiologia e a neurociência. Além disso, há diferentes teorias acerca do encaminhamento (método/metodologia) e da proposta (conteúdo) para que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética; por exemplo, a chamada ciência cognitiva da leitura tem argumentado em favor dos métodos fônicos de alfabetização (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; ADAMS, 1990; ADAMS et al., 2006; MCGUINNESS, 2006; BRASIL, 2007; ARAÚJO, 2011; DEHAENE, 2012; MORAIS, 2013), enquanto pesquisadores da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; CARVALHO, 2005) têm apresentado o paradigma construtivista. Há, ainda, a proposta do letramento (MORTATTI, 2004; CARVALHO, 2005; SOARES, 2009; 2014), um campo de estudos que tem apontado a necessidade de se colocar em posição de destaque o uso da escrita, sendo que a aprendizagem da codificação e decodificação deve ser inserida no processo de letramento. Tratam-se de estudos que apresentam diferentes visões acerca de determinados aspectos da leitura e da escrita (a consciência fonológica, a função social da escrita, o uso do livro didático de alfabetização, por exemplo), mas que, para além de um consenso, apresentam um confronto epistemológico acerca de ‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’ em turmas do ciclo de alfabetização.

---

<sup>2</sup> Este conceito será aprofundado na subseção 2.3 desta dissertação.

Inicialmente, parecia-nos impossível trazer a pesquisa para o campo da alfabetização, já que se trata de uma área multifacetada. Ao mesmo tempo, ficava-nos a impressão de que as questões que sempre estiveram no centro das nossas aflições não poderiam ser respondidas a partir da Teoria Crítica da Sociedade, já que esta Teoria não trata diretamente de encaminhamentos didáticos para o processo de alfabetização.

Leituras tanto da área da alfabetização como de obras de Adorno (2002; 2011; 2016d), Horkheimer (2007), Horkheimer e Adorno (1973a; 1989; 2006a), Marcuse (1999; 2015) e Benjamin (2012a; 2012b; 2012c) foram nos levando a perceber que o problema do analfabetismo, poderia ser analisado à luz da Teoria Crítica da Sociedade, pois o que se propõe como processo de alfabetização – um aspecto particular – está atrelado a uma proposta de formação cultural (*Bildung*). Foi, então, que o objeto desta pesquisa começou a ser melhor delimitado.

Fomos tomando ciência que os problemas relacionados à alfabetização não são recentes; eles remontam ao período colonial, quando, no Brasil, um grande número de pessoas não sabia ler e escrever<sup>3</sup> (MORTATTI, 2004).

Entretanto, foi somente no início do século XX que o analfabetismo passou a ser enfrentado pelo Estado, à medida que passou a ser um problema de cunho social, cultural e econômico, “[...] acentuando-se as atitudes de discriminação e marginalização em relação ao analfabeto, sob o argumento de que ele era incapaz” (MORTATTI, 2004, p. 17).

Atualmente, o analfabetismo ainda tem duas especificidades: uma relativa aos adultos e outra às crianças. Com relação aos adultos, trata-se de um problema que diz respeito àqueles que não tiveram a oportunidade de ser alfabetizados quando crianças, quer seja pelo fato de terem fracassado ou se evadido da escola, quer seja porque foi somente no final do século XX que quase toda a população brasileira passou a ter acesso à escolarização, isto é, trata-se de um problema do passado que interfere no presente. Já a alfabetização infantil é uma área que busca identificar as múltiplas facetas que se devem fazer presentes para que a criança em processo de alfabetização não venha a ser um adulto analfabeto; é um estudo voltado ao presente (ao ciclo de alfabetização – 1º ao 3º ano), buscando-se evitar os erros do passado, o que implica em um campo de estudos que procura desenvolver uma

---

<sup>3</sup> Acerca do analfabetismo no Brasil colônia, Mortatti diz: “É que pesavam as marcas de três séculos de colonização portuguesa, cuja herança, no âmbito da instrução primária, pode ser sentida nos dados do censo realizado meio século após a Independência: mais de 85% da população era analfabeta [...]” (MORTATTI, 2004, p. 53).

alfabetização de qualidade àqueles que estão inseridos nesse processo. Nesta pesquisa, limitamo-nos à alfabetização infantil.

Estudos da área da alfabetização foram nos levando a perceber que, no Brasil, embora tenham havido avanços quantitativos em relação à alfabetização de crianças, pois quase a totalidade da população infantil em fase de alfabetização se encontra na escola (MORTATTI, 2004), em termos qualitativos, constata-se que crianças estão terminando o ciclo de alfabetização sem terem domínio da leitura e da escrita. Nesse sentido, foi-nos sendo delineada a necessidade de entendermos como a querela<sup>4</sup> dos métodos de alfabetização interfere nas políticas educacionais brasileiras e vice-versa, inclusive, chegando ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Embora ao longo do século XX tenha ocorrido uma queda no número de analfabetos no Brasil (MORTATTI, 2004), dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014, demonstram que o problema do analfabetismo ainda persiste, uma vez que 34,34% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental obtiveram rendimento inadequado em escrita e 22,07% em leitura (INEP, 2014).

Do ponto de vista político, o Estado brasileiro tem procurado melhorar a qualidade da alfabetização. Para isso, vem tomando medidas focalizadas em aspectos como: formação de professores, financiamento do ensino, obrigatoriedade da educação infantil, dando mostras de que apesar de o problema não ter sido solucionado, não está sendo negligenciado.

Como nosso estudo se refere à alfabetização e à formação cultural (*Bildung*), faz-se necessário compreender o contexto em que a discussão sobre ela se instaura. Após meados do século XX, mudanças tecnológicas e de recomposição do sistema fizeram-se presentes por todo o mundo, atuando principalmente na organização do trabalho. Era o advento do regime de acumulação flexível. Desde então, com a necessidade de trabalho sendo reduzida, um grande número de pessoas tem ficado na condição de desempregado ou no subemprego,

---

<sup>4</sup> Embora estejam se referindo à querela que se fez presente na língua inglesa, a explicação dada por Snow e Juel (2013) nos auxilia a compreender a origem das disputas que se fazem presentes no ensino da língua escrita em sistemas de base alfabética (que é o caso do português): “O conflito sobre como ensinar a ler, em suas várias formas específicas em diferentes momentos históricos, sempre girou em torno de duas questões importantes: qual a unidade da linguagem usar ao ensinar as regras da leitura e escrita? E até que ponto podemos confiar que as crianças induzirão uma compreensão adequada do sistema por conta própria em instrução explícita sobre seu caráter?” (SNOW; JUEL, 2013, p. 522).

sobretudo pela substituição da força de trabalho humana pela maquinaria, implicando na formação do homem unidimensional<sup>5</sup> (MARCUSE, 2015).

Contudo, quais propostas de ensino e práticas pedagógicas estariam aliadas à formação humana para a atuação em um mercado de trabalho submetido à lógica do regime de acumulação flexível?

Haja vista que o objetivo maior ainda é maximizar a eficiência do trabalho, a partir da década de 1980, o processo educativo tem enfatizado uma prática cuja condução do conhecimento está no próprio sujeito – o aluno –, isto é, mediante a ênfase no processo de conhecer, a formação tem se voltado para a aprendizagem em vez de voltar-se ao ensino. Do ponto de vista da língua escrita, as práticas pedagógicas voltam-se ao uso social da língua e não à sua apropriação. De certa forma, o aprender a fazer – e não o conhecimento – tem sido priorizado no que diz respeito à apropriação da língua escrita.

Trata-se de um contexto em que a formação que responde às demandas da sociedade está ligada à capacidade de correr riscos (SENNETT, 2012), resolver problemas etc., o que se satisfaz com uma educação cuja ênfase está voltada às competências e habilidades<sup>6</sup>, inclusive no processo de alfabetização.

Em consonância com essa reconfiguração do trabalho, predomina um modelo de educação que tende a seguir recomendações de organismos internacionais, como por exemplo: Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância<sup>7</sup> (Unicef), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Para interpretar o cenário que o capitalismo confere à humanidade nos dias atuais, bem como a forma como interfere na formação humana, recorreremos à Teoria Crítica da

---

<sup>5</sup> O conceito “homem unidimensional” será discutido na subseção 2.1 desta pesquisa.

<sup>6</sup> Philippe Perrenoud está entre aqueles que traduzem a formação para a adaptação como proposta para a educação escolar. Em sua obra *Dez novas competências para ensinar*, elenca como o professor deve responder a essa demanda: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar a própria formação contínua (PERRENOUD, 2000). Sobre a educação que prima pelas competências socioemocionais (SANTOS, 2015), ver a dissertação de Jane Eire Rigoldi dos Santos, *Política de avaliações externas: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais*, disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Jane%20Eire.pdf>>.

<sup>7</sup> Em inglês, *United Nations Children's Fund*.

Sociedade. Buscamos em Adorno, Benjamin, Horkheimer e Marcuse fundamentos para a compreensão do processo educativo escolar no atual contexto pós-moderno, com vistas a compreender as implicações desse processo para a formação cultural (*Bildung*). O intuito é investigar como esses pensadores se posicionaram em relação à perda da autonomia do sujeito diante do predomínio da razão instrumental, da cultura massificada, e como é possível tal perda no momento em que a maioria das pessoas tem acesso à formação escolar. Nesse sentido, faz-se necessário verificar como o contexto de crise da razão está atrelado ao processo de pseudoformação e qual o papel da Indústria Cultural nesse contexto.

Embora Adorno, Benjamin, Horkheimer e Marcuse não tenham se ocupado especificamente da análise do processo educativo escolar, tampouco do processo de alfabetização infantil, analisaram a sociedade moderna industrializada, a formação humana e a cultura contemporânea, categorias fundamentais para a compreensão das propostas de alfabetização e da formação que se almeja no contexto atual.

Percebemos que na sociedade moderna industrializada, a ciência nela produzida, bem como sua ideologia, tem-se colocado a serviço do capital e não da humanização. Nesse cenário, há necessidade de sujeitos flexíveis, resilientes, empreendedores, que exerçam a liderança, o que não se conquista com a formação integral (técnica, filosófica e estética), mas por meio de uma formação para a adaptação<sup>8</sup>.

Assim, buscamos compreender o problema da alfabetização no Brasil, analisando-o nesse cenário. Chegamos, então, ao seguinte problema de pesquisa: o que revelam as propostas didático-metodológicas para a alfabetização infantil para o primeiro ano do ensino fundamental sobre a formação cultural (*Bildung*)? Em que medida essas propostas correspondem ou contradizem a formação exigida pela sociedade atual? São propostas que contribuem para formar para a autonomia?

Dentre as possíveis fontes para a coleta de dados, optamos pelo livro didático para o primeiro ano do ensino fundamental. Nesse sentido, os dados para a análise foram coletados no livro didático *Aprender Juntos*, adotado pelas escolas da rede municipal de ensino de

---

<sup>8</sup> Consideramos importante esclarecer o conceito de adaptação. A medida em que a escola passa a dirigir todo o conteúdo em direção ao que é utilitário, é a formação para a adaptação que passa a ser almejada, conforme diz Negrão (2010, p. 53): “A experiência escolar [passa a] [...] ser dirigida para as ações sociais cotidianas. Os conhecimentos a serem ensinados devem partir das necessidades individuais para a adaptação social”.

Cianorte<sup>9</sup>, no ciclo 2016-2018. O fato de coletarmos os dados na proposta apresentada no livro adotado pelas escolas de apenas um município não significa que nosso objetivo seja exclusivamente a análise deste livro, mas das orientações didático-metodológicas que estão consubstanciadas nele e, sobretudo, da proposta de formação cultural que subjaz ao encaminhamento dado à aprendizagem da língua escrita. Entendemos que esse material pode revelar a tendência assumida para a alfabetização, já que se trata de um livro didático avaliado mediante critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Quer dizer, embora de norte a sul do país os livros adotados por escolas públicas que aderem ao PNLD possam não ser os mesmos, certamente há uma semelhança entre eles, já que os critérios aos quais foram submetidos no processo de avaliação são os mesmos.

Dessa forma, o objetivo geral é compreender a relação entre propostas didático-metodológicas para a alfabetização destinadas ao primeiro ano do ensino fundamental e a formação cultural almejada na atualidade. Para tanto, tem-se os seguintes objetivos específicos: 1) compreender, nos termos da Teoria Crítica da Sociedade, a formação para a autonomia; 2) compreender o debate sobre concepções/métodos de alfabetização a partir da década de 1980; 3) à guisa da literatura acadêmica e científica acerca dos métodos e propostas de alfabetização e de letramento (1980-2016) e à luz da Teoria Crítica da Sociedade, analisar as propostas didático-metodológicas para o 1º ano do ensino fundamental sistematizadas no livro didático *Aprender Juntos*, visando compreender a que formação tais propostas conduzem.

No que diz respeito à metodologia, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental. Bibliográfica, porque analisamos o debate acadêmico e científico acerca da alfabetização ocorrido nos últimos 36 anos (1980-2016). Essa abordagem teórica é fundamental para compreendermos as mudanças que vêm ocorrendo no processo de aquisição da língua escrita e fundamentar a análise das propostas sistematizadas no livro didático de letramento e alfabetização definido como amostra para a análise. Nesse sentido, a pesquisa também é documental, pois o livro didático faz parte do PNLD, sendo, então, um documento governamental. Quanto à amostragem, a pesquisa pauta-se em critérios não probabilísticos, isto é, o livro didático para a coleta de dados foi selecionado intencionalmente (vide subseção 4.3).

---

<sup>9</sup> Atualmente, a rede pública municipal de ensino de Cianorte compreende treze escolas municipais em funcionamento, sendo que em todas foi adotado o mesmo livro didático de alfabetização.

Nessa investigação, o recorte temporal é a década de 1980 em diante, momento da redemocratização do Brasil, pois foi dessa época em diante que cinco fatores importantes passaram a fazer parte do processo de alfabetização: 1) a chegada de propostas fundamentadas na psicogênese da língua escrita às escolas; 2) o surgimento de uma ciência cognitiva da leitura; 3) a padronização do livro didático de alfabetização; 4) a universalização do ensino fundamental; 5) a ascensão do letramento.

Os resultados deste estudo estão sistematizados em cinco seções, sendo a introdução, três seções e a conclusão.

A segunda seção apresenta o campo teórico que orienta nossas análises, a Teoria Crítica da Sociedade, com destaque para os seguintes conceitos: razão instrumental, homem unidimensional, Indústria Cultural, reprodutibilidade técnica, pseudoformação e formação, pseudocultura e cultura, experiência formativa e autonomia. São conceitos que orientam nossa análise acerca da literatura acadêmica e científica que fundamenta métodos e propostas de alfabetização, bem como a avaliação da proposta presente no livro didático *Aprender Juntos*.

Na seção três, analisamos os debates acerca de concepções/métodos de alfabetização a partir da década de 1980. Para tanto, a nossa análise segue o percurso que as propostas tiveram nesses 36 anos: I) métodos sintéticos e analíticos; II) a psicogênese da língua escrita; III) a disputa entre o ‘como se ensina’ e o ‘como se aprende’, IV) o letramento e V) a ciência cognitiva da leitura.

Na quarta seção, analisamos a proposta apresentada pelo livro didático do componente curricular ‘Letramento e Alfabetização’ *Aprender Juntos*, adotado pela rede municipal de ensino de Cianorte. O encaminhamento dado por esse recurso é examinado mediante as seguintes unidades de análise: a) a forma e o conteúdo; b) a alfabetização centrada na aprendizagem; e c) o letramento como foco.

Nossa avaliação não significa a defesa de um processo de alfabetização que se limita à apropriação do código, mas a instauração de um sistema de crítica (no sentido kantiano) que nos permita o discernimento acerca de propostas de alfabetização e de letramento que prometem que a criança aprenderá a ler e a escrever textos que circulam socialmente sem que se tenha um ensino explícito sobre o código, discurso que expressa a pseudoformação que caracteriza o contexto atual.

## 2. A FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A autonomia é um problema que se relaciona à ciência e à filosofia, mas, conforme Horkheimer e Adorno (1973b), com o início da modernidade, o assunto ganhou relevância, pois foi a partir de Descartes que “[...] o conceito de **autonomia** do eu passou a motivar as reflexões filosóficas, redundando na afirmação da primazia do ‘Eu sou’ e do ‘Eu penso’” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973b, p. 45, grifo nosso).

A pergunta básica que o termo ‘autonomia’ levanta é: existe a possibilidade de algo ou alguém desenvolver uma atividade isento de qualquer influência, isto é, com autonomia?

A questão foi aprofundada pelo filósofo escocês David Hume, em sua obra *Investigação sobre o entendimento humano* (1748), ao polemizar o problema da causalidade (HUME, 2009). Posteriormente, essa discussão influenciou o filósofo alemão Immanuel Kant. Em sua obra *Crítica da razão pura*, de 1781, Kant afirma que Hume o acordou de um sono dogmático, permitindo-lhe instaurar o que ficou conhecido como ‘tribunal da razão’. O despertar do dogmatismo permitiu a Kant elaborar uma crítica da razão, isto é, um estudo sobre os limites da razão a fim de determinar o que ela pode – e também o que não pode – conhecer. Entretanto, Kant se preocupou com o seguinte problema: como é possível o ser humano formar juízos independentes de qualquer experiência, com autonomia? Segundo Kant, isso é possível porque possuímos categorias lógicas *a priori*: 1. Quantidade: unidade, pluralidade e totalidade; 2. Qualidade: realidade, negação e limitação; 3. Relação: substância, causalidade e comunidade; 4. Modalidade: possibilidade, existência e necessidade (KANT, 2013, p. 114), a partir dos quais regulamos objetos oferecidos pelos sentidos.

Kant confrontou a autonomia com o esclarecimento em seu texto *Resposta à pergunta: que é esclarecimento [Aufklärung]?* (1783), relacionando o conceito com a “[...] saída do homem de sua menoridade. [...]. *Sapere aude!* [ouse saber]. Tem coragem de fazer uso de teu *próprio* entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]” (KANT, 2016, p. 1). O uso autônomo da razão é uma defesa kantiana. Por meio da autonomia, a humanidade tornar-se-ia esclarecida, defende ele.

Mas, como o homem pode ser dominado pelo pensamento mítico, tendencialmente, há impedimentos da união entre entendimento e verdade. A partir da análise do fetichismo da mercadoria desenvolvida por Marx, Horkheimer e Adorno asseveram que “[...] se no processo anímico a coisa era dotada de alma, na sociedade industrial, as almas são

coisificadas”, aponta Loureiro (2016, p. 4). Para Horkheimer (2007), apesar de o conhecimento técnico ter expandido o horizonte da atividade e do pensamento humanos, por outro lado, a autonomia humana sofreu uma regressão, isto é,

[...] a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução (HORKHEIMER, 2007, p. 7).

Todavia, não é possível ter um pensamento crítico, uma imaginação dialética, exercer a autonomia, antes de se conhecer aquilo sob o qual o sujeito formulará o seu juízo, pressuposto que tem sido desconsiderado pelas “pedagogias liberais” (LIBÂNEO, 1990). O discurso atual em prol da autonomia tem sido muito mais como ‘livre iniciativa’<sup>10</sup> (conceito estritamente neoliberal), do que no sentido epistemológico.

Cabe destacar que o pensamento humano se reificou quando passou a ser matematizado, “[...] como se tivesse sido reduzido a uma *coisa para pensar*, um instrumento, uma mera ferramenta de raciocinar” (FREITAS, 1999, p. 55). “A matemática, clara como cristal, imperturbável e auto-suficiente, [torna-se] o instrumento clássico da razão formalizada [...]” (HORKHEIMER, 2007, p. 111-112).

Esses elementos acerca do problema da autonomia nos conduzem ao que, nessa seção, buscamos analisar: a educação escolar na atual fase do capitalismo, apoiando-nos na perspectiva de formação para a autonomia referenciada pela Teoria Crítica da Sociedade. Tal discussão se faz necessária na medida em que conceitos como ‘pensamento crítico’, ‘formação’, ‘cultura’ e ‘autonomia’ estão na base de correntes pedagógicas modernas e contemporâneas que traduzem uma concepção de formação humana e cultural. Nesse sentido, buscamos a compreensão de elementos que têm interferido no processo formativo humano: a formalização da razão, a ideologia da sociedade industrial, o homem

---

<sup>10</sup> Cunha (1973, p. 49), argumentando em prol do construtivismo de Piaget, faz o seguinte discurso a favor de uma ‘livre iniciativa’ da criança: “Se a escola vai atender ao desenvolvimento operatório, deve propiciar a formação de um raciocínio móvel e flexível e não cansar as crianças com memorizações rígidas e estáticas!” Em seguida, mencionando como este fator interferiria no que diz respeito ao processo de aquisição da língua escrita, como exemplo, a autora se refere ao que estava sendo feito em escolas estadunidenses: “Hoje em dia, nos Estados Unidos, a tendência geral é de eliminar o ensino da gramática primária e em muitos lugares a ortografia só é ensinada dentro de um contexto mais amplo; sua aprendizagem se faz na composição livre da própria criança” (CUNHA, 1973, p. 49), pressupostos que, conforme veremos, atualmente, fazem parte do discurso da psicogênese da língua escrita e do letramento.

unidimensional, a Indústria Cultural, a reprodutibilidade técnica, a pseudocultura e a pseudoformação.

Por outro lado, buscamos compreender a possibilidade de resistência à falsa formação que se tem feito presente, isto é, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, analisamos a possibilidade de experiência formativa e formação para a autonomia na atualidade.

## **2.1 A formalização da razão e o homem unidimensional**

A compreensão do processo de formalização da razão pressupõe, como diz Horkheimer (2007), a necessidade de se levar em conta que é preciso investigar “[...] desde dentro o conceito de racionalidade subjacente em nossa cultura [...], a fim de descobrir se esse conceito não contém falhas que, essencialmente, o tornam vicioso” (HORKHEIMER, 2007, p. 7), mantendo-se atento ao pressuposto de que tanto a ontologia quanto a doutrina do progresso, tanto a subjetivação como a objetivação da razão esquecem-se do homem (HORKHEIMER, 2007). Assim, a análise da formalização da razão passa pelo dualismo existente no mundo ocidental: razão subjetiva e razão objetiva.

A razão subjetiva diz respeito à força que, basicamente, torna possível as ações racionais, isto é, trata-se da “[...] faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo do pensamento” (HORKHEIMER, 2007, p. 9); e, nesse sentido, “[...] a razão subjetiva se revela como a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado” (HORKHEIMER, 2007, p. 11). Já a razão objetiva diz respeito àquela que se pretendeu ser alcançada por grandes sistemas filosóficos fundados em uma teoria objetiva da razão, buscando “desenvolver um sistema abrangente, ou uma hierarquia, de todos os seres, incluindo o homem e os seus fins. [...]. A ênfase era colocada mais nos fins do que nos meios” (HORKHEIMER, 2007, p. 10-11).

Os sistemas filosóficos que consideram plausível a razão objetiva implicam a possibilidade da descoberta de uma estrutura essencial que abarca todo o ‘ser’ e de que disso se pode emanar uma concepção do destino humano. O problema é que, na modernidade, a razão tem tendido à dissolução, perdendo seu próprio conteúdo objetivo. Tem predominado a razão subjetiva, que, formalizada, torna-se um instrumento; passa a ser razão instrumental e, então, “[...] as idéias se tornam automáticas, instrumentalizadas [...]. São consideradas como coisas, máquinas” (HORKHEIMER, 2007, p. 27).

Quais as consequências da formalização da razão? Além da reificação do pensamento, a formalização implicou uma crise da formação humana, passando a existir apenas uma autoridade ética e moral: a ciência. Na verdade, a formalização da razão e, posteriormente, o triunfo da razão instrumental tornaram-se possíveis com a reificação do ser e das coisas, atingindo seu ápice na sociedade industrial desenvolvida.

Na sociedade moderna industrializada, a reificação respaldou-se no pragmatismo (do ponto de vista epistemológico) e no positivismo (do ponto de vista filosófico e sociológico). A filosofia positiva, fundada por Comte, consiste em uma visão de mundo que restringe a definição de qualquer ideia a um fato. Contudo, isso também ocorre com o pragmatismo, que se atém à “[...] substituição da lógica da verdade pela lógica da probabilidade, que se tornou amplamente predominante” no mundo burguês, diz Horkheimer (2007, p. 47).

O método de investigação proposto por correntes filosóficas do pragmatismo não é outro se não o experimental. Nesse sentido, o pragmatismo é a própria ideologia da sociedade industrial, cuja postura, em aliança com o positivismo, foi a de utilizar o método das ciências exatas em qualquer área do conhecimento, inclusive na conduta humana, conforme explica Horkheimer (2007, p. 55):

Ao tentar transformar a física experimental num protótipo de todas as ciências e modelar todas as esferas da vida intelectual segundo as técnicas de laboratório, o pragmatismo é o correlato do industrialismo moderno, para quem a fábrica é o protótipo da existência humana, e que modela todos os ramos da cultura segundo a produção na linha de montagem ou segundo o escritório executivo racionalizado.

Do ponto de vista ético, o pragmatismo julga a conduta humana como meio, não como fim. Tendo em vista que o pragmatismo está em parceria com a Indústria Cultural, a sociedade moderna industrializada tende a adotar como critério de verdade a satisfação individual, em detrimento do bem-estar coletivo – a ética burguesa se resume à satisfação do consumidor.

O triunfo do pragmatismo está aliado à tecnocracia da ciência. Além disso, a ideologia tecnocrática tenta se apropriar da filosofia, torná-la um instrumento, reificá-la. O pragmatismo, por meio da filosofia positivista, tende a considerar a ciência como “[...] o campeão automático do progresso” (HORKHEIMER, 2007, p. 64), independentemente do espaço ou do tempo no qual esteja inserida.

Conforme Horkheimer (2007), o neotomismo (na religião), o pragmatismo e o positivismo (no campo da ciência e da filosofia) fazem parte de uma aliança que tem

permitido o triunfo da razão instrumental no mundo ocidental. Ambas fazem parte da subjetivação da razão. A diferença é que o neotomismo “[...] está consciente de tais pressuposições, enquanto o positivismo é completamente ingênuo a esse respeito”, diz Horkheimer (2007, p. 77). Portanto, a função social do renascimento de sistemas de filosofias objetivistas, tais como religiões ou superstições, dá-se na sociedade moderna industrializada com o intuito de “[...] reconciliar o pensamento individual com as formas modernas de manipulação das massas” (HORKHEIMER, 2007, p. 70).

Na sociedade moderna industrializada, a ideia de harmonia entre a razão subjetiva e a (falsa) razão objetiva tem o seu abrigo garantido pela competitividade controlada, que significa o controle autoritário agindo em pleno acordo com a competição de mercado, tal como explica Horkheimer (2007).

O pragmatismo busca evidências no empírico, porém, não tem o que dizer sobre o mundo prático da existência humana. Em aliança com o positivismo, lida apenas com fatos<sup>11</sup>, e como esta visão é predominante na ciência moderna, ela se torna um cânone do conhecimento. Assim, a ciência “[...] pressupõe a reificação da vida em geral e da percepção em particular” (HORKHEIMER, 2007, p. 86), procedimento próprio das ideias contemporâneas sobre a objetividade científica. Os positivistas parecem confundir esses artifícios com a verdade em si. Então, no lugar de uma ciência que deveria esperar pelo pensamento filosófico, “o positivismo se esquivava à questão com o argumento de que a filosofia é apenas a classificação e a formalização dos métodos científicos” (HORKHEIMER, 2007, p. 78).

Dentre os teóricos da Teoria Crítica da Sociedade, há duas análises com relação aos rumos da razão que, de certa forma, complementam-se: a primeira, é “[...] a análise filosófico-cultural das tendências das civilizações ocidentais [...] desenvolvida por Horkheimer e Adorno na *Dialética do esclarecimento*” (KELLNER, 2015, p. 18); a segunda diz respeito a um “[...] desenvolvimento mais prático-político da Teoria Crítica como uma teoria da mudança social, proposto por Marcuse e Neuman” (KELLNER, 2015, p. 18).

De fato, em *O homem unidimensional*, por exemplo, Marcuse procura, por um lado, explicitar os rumos que a sociedade industrial tem dado à humanidade; por outro lado, a possibilidade de superação do atual estado de barbárie.

---

<sup>11</sup> “O próprio conceito de ‘fato’ é um produto – um produto de alienação social; nele, o objeto abstrato de troca é concebido como um modelo para todos os objetos da experiência em determinada categoria”, diz Horkheimer (2007, p. 86).

Conforme assevera Marcuse, “quanto mais radical, produtiva, técnica e total se torna a administração repressiva da sociedade, mais inimigáveis se tornam os meios e modos pelos quais os indivíduos administrados poderiam quebrar sua servidão [...]” (MARCUSE, 2015, p. 45). Além disso, quanto mais formalizada a razão humana, menos o homem enxerga as contradições sociais. Em outras palavras, quanto mais imune às contradições, menos o ser humano pensa de maneira crítica, dialética e negativa, pois enxerga o mundo conforme a ideologia da sociedade industrial apregoa: tudo deve ser visto positivamente, de maneira formalizada, imutável e eterna.

Marcuse (2015) explica que, mediante a eliminação da tensão e da contradição do pensamento, a percepção do indivíduo é afetada, sua mente é alterada. Nas palavras do filósofo:

A coordenação do indivíduo com sua sociedade atinge aquelas camadas da mente nas quais são elaborados os conceitos destinados a compreender a realidade estabelecida. Esses conceitos são tomados da tradição intelectual e traduzidos em termos operacionais – uma tradução que tem o efeito de reduzir a tensão entre pensamento e realidade, ao enfraquecer o poder negativo do pensamento (MARCUSE, 2015, p. 122).

Dessa forma, o homem unidimensional é o sujeito que enxerga apenas o presente (desprezando o passado e o futuro) e o positivo (desvalendo-se do negativo). Esse modelo de indivíduo é um reflexo do processo pelo qual a lógica perpassou no ocidente, cuja gênese está no início da história da filosofia: por um lado, a lógica dialética de Platão (informal, uma lógica negativa, presente em *A República*, por exemplo), estando cada vez mais em desuso no mundo ocidental; por outro lado, a lógica formal no *Órganon* de Aristóteles (uma lógica positiva), acerca da qual o apreço tem sido cada vez maior. Este processo de formalização fez com que o λόγος (‘logos’, ‘palavra’, ‘verbo’, ‘razão’) se voltasse em direção à dominação, sobretudo após o triunfo da unidimensionalidade totalitária da racionalidade tecnológica.

A lógica formal (como meio) e a tecnologia (como fim) dão à sociedade industrial avançada o respaldo para criar falsas necessidades que integram o indivíduo ao sistema de produção e ao consumo. A Indústria Cultural e seus braços (a publicidade e a administração de empresas, por exemplo) são mecanismos que tendem a reproduzir o sistema existente, pois eliminam a negatividade, as críticas e a oposição ao que está posto. O resultado, diz Marcuse (2015), é a presença de um universo unidimensional de ideias, no qual as aptidões para o pensamento crítico são anuladas, e, vale ressaltar, são estas ideias que espiritualizam

a ideologia da sociedade industrial. Assim, um dos traços marcantes<sup>12</sup> da sociedade industrial avançada é a

[...] sua capacidade efetiva de sufocar aquelas necessidades que demandam libertação – libertação também daquilo que é tolerável, gratificante e confortável – enquanto sustenta e absolve o poder destrutivo e a função repressiva da sociedade afluyente. Aqui, os controles sociais exigem a necessidade irresistível de produção e consumo de supérfluos; a necessidade de trabalho imbecilizante onde isso não é mais necessário; a necessidade de modos de relaxamento que aliviam e prolongam essa imbecilização; a necessidade de manter liberdades enganosas como a livre concorrência com preços administrados, uma imprensa livre que se autocensura, a livre escolha entre marcas idênticas e acessórios inúteis (MARCUSE, 2015, p. 46).

A aceitação acrítica das estruturas, das normas e dos comportamentos existentes é um reflexo do pensamento do homem unidimensional. Por meio desta ideologia que faz parte do processo de formalização da razão, há a eliminação dos universais. Para Marcuse (2015, p. 205), os universais “são elementos primários da experiência [...]”, e, portanto, a eliminação dessas categorias é uma tentativa de ocultar a verdade. Além disso, na ausência dos universais, o ato de pensar passa a pautar-se na forma (em detrimento do conteúdo), consequentemente, o pensamento reifica-se, torna-se estático, contrarrevolucionário.

Com o triunfo da razão instrumental no mundo ocidental, não é a lógica dialética que tem se feito presente, e sim a lógica formal, na qual o “[...] pensamento é indiferente aos seus objetos” (MARCUSE, 2015, p. 147). Dessa forma, o ponto crucial que a lógica formal trouxe para a existência humana, sobretudo com o advento da modernidade, foi a eliminação das causas finais; a ética e a moralidade deixaram de ser pensadas, analisadas. Conforme aponta Marcuse (2015), isto se deve também ao processo de matematização do mundo, pois a quantificação da natureza “[...] separou a realidade de todos os fins inerentes e, consequentemente, separou o verdadeiro do bom, a ciência da ética” (MARCUSE, 2015, p. 155).

---

<sup>12</sup> Segundo Marcuse (2015), outro traço marcante da sociedade industrial avançada é a falsa liberdade. Ele explica que “sob o domínio de um todo repressivo, a liberdade pode ser transformada em um poderoso instrumento de dominação. O leque de opções aberto ao indivíduo não é o fator decisivo na determinação do grau de liberdade humana, mas *o que* pode ser escolhido e o que é realmente escolhido pelo indivíduo. O critério da livre escolha nunca pode ser um critério absoluto, nem tampouco inteiramente relativo. Escolher livremente os senhores não anula a existência de senhores ou de escravos. A livre escolha entre uma ampla variedade de bens e serviços não significa liberdade se esses bens e serviços sustentam controles sociais sob uma vida da labuta e medo – isto é, se eles sustentam a alienação. E a reprodução espontânea, pelo indivíduo, de necessidades superimpostas não estabelece a autonomia; ela testemunha apenas a eficácia dos controles” (MARCUSE, 2015, p. 46).

A lógica como instrumento tornou-se uma lógica da dominação, de controle social, passando a ser um primado do pensamento reificado do homem unidimensional. Com isso, as duas dimensões do pensamento, isto é, forma e conteúdo, sujeito e objeto “[...] não mais interferem uma na outra, e sua relação dialética concreta se torna uma relação abstrata epistemológica ou ontológica” (MARCUSE, 2015, p. 146), tanto é que, os juízos emitidos “[...] são substituídos por proposições que definem as formas gerais do pensamento, objetos do pensamento, e relações entre o pensamento e seus objetos” (MARCUSE, 2015, p. 146). Ainda nas palavras de Marcuse (2015, p. 152), atualmente, “[...] toda realidade estabelecida luta contra a lógica das contradições”, mas

A realidade dada tem sua própria lógica e sua própria verdade; o esforço de compreendê-las enquanto tais e transcendê-las pressupõe uma lógica diferente, uma verdade contraditória. Elas pertencem a modos de pensamento que são não-operacionais em sua própria estrutura; elas são alheias ao operacionalismo científico, assim como ao senso comum; sua concretude histórica luta contra a quantificação e matematização, de um lado, e contra o positivismo e o empirismo, de outro (MARCUSE, 2015, p. 152).

A falsa formação cultural também interfere na organização política e social, vindo a distorcer o ideal de democracia, por exemplo. Conforme explica Marcuse (2015), a democracia consiste em uma organização política e social que busca permitir o máximo de liberdade e igualdade possível para todos os cidadãos, e a sua especificidade é o debate generalizado e o acesso a todas as decisões importantes. Entretanto, a atual democracia que predomina na sociedade industrializada é falsa, porque consiste em uma repressão àquilo que é diferente e o que é obscuro, consequência do pensamento reificado e da lógica formal, que se tornaram os instrumentos utilizados pelo homem unidimensional para produzir ciência. Assim, embora se diga democrática, a sociedade moderna industrializada exclui de seu cerne a contradição, o debate; o diálogo.

Paralelamente ao homem unidimensional, a ‘filosofia unidimensional’ se tem feito presente. Com a ‘unidimensionalização’ da filosofia, sobretudo em sua aliança com o positivismo<sup>13</sup>, ela passa a ser vista como mero instrumento. Todavia, para Marcuse (2015),

---

<sup>13</sup> Marcuse atribui a origem do positivismo à escola de Saint-Simon, quando o termo positivismo englobou “(1) a validação do pensamento cognitivo pela experiência dos fatos; (2) a orientação do pensamento cognitivo em direção às ciências físicas como modelo de certeza e exatidão; (3) a crença que o progresso no conhecimento depende dessa orientação” (MARCUSE, 2015, p. 174-175). A consequência, adverte Marcuse, é a de que o positivismo torna-se “[...] uma luta contra toda metafísica, transcendentalismos e idealismos como modos obscurantistas e regressivos de pensamento [...]. O pensamento filosófico se torna pensamento afirmativo; a crítica filosófica crítica

a filosofia é negativa por excelência e, então, a tentativa de torná-la uma mera explicação de fatos por meio da análise da linguagem – ideia que constitui o método proposto pela Filosofia Analítica –, por exemplo, ideologicamente, “[...] já exclui os conceitos de uma análise política, isto é, de uma análise crítica” (MARCUSE, 2015, p. 181), haja vista que propõe uma análise filosófica que só reconhece como objetos reais aquilo que seja operacional e comportamental.

Marcuse (2015, p. 210) assevera que a filosofia tem um compromisso histórico. Metodologicamente, ela permite “[...] a interação entre sujeito coletivo e um mundo comum [...]”. Do ponto de vista epistemológico, o reconhecimento do processo histórico faz parte da retomada do poder do pensamento filosófico-dialético que envolve a consciência, pois só assim é possível o “[...] reconhecimento e apreensão de potencialidades libertadoras”, aponta Marcuse (2015, p. 213). Nesse sentido: “o mundo-objeto é, assim, o mundo de um projeto histórico específico, e nunca é acessível fora do projeto histórico que organiza a matéria, e a organização da matéria é um empreendimento teórico e ao mesmo tempo prático” (MARCUSE, 2015, p. 211).

Horkheimer também propõe uma concepção acerca da filosofia como uma possibilidade de resposta à crise da razão no mundo ocidental. Embora o momento atual demande a crítica, deve-se colocar a ênfase na razão objetiva e não na subjetiva. “Os dois conceitos de razão não representam duas vias separadas e independentes da mente, embora a oposição represente uma verdadeira antinomia” (HORKHEIMER, 2007, p. 179), então

A tarefa da filosofia não é jogar teimosamente um contra o outro [o subjetivo contra o objetivo ou o objetivo contra o relativo], mas promover a crítica recíproca dos dois conceitos, e assim, se possível, preparar na esfera intelectual a conciliação dos dois na realidade. A máxima de Kant, ‘Apenas o caminho crítico está ainda aberto’, que se referia ao conflito entre a razão objetiva do dogmatismo racionalista e o raciocínio subjetivo do empirismo inglês, aplica-se ainda com maior pertinência à situação atual. Desde que a razão subjetiva isolada triunfa em toda parte em nossos dias, com resultados fatais, a crítica necessariamente deve colocar a ênfase mais sobre a razão objetiva do que sobre os remanescentes da filosofia subjetivista, cujas tradições genuínas, à luz da subjetivação avançada, parecem agora em si mesmas como objetivas e românticas (HORKHEIMER, 2007, p. 179).

---

*dentro* do quadro de referência social e estigmatiza as noções não positivistas como meras especulações, sonhos e fantasias” (MARCUSE, 2015, p. 175), tirando de cena o poder do pensamento crítico.

Tendo em vista que o pensamento filosófico crítico é necessariamente transcendente e abstrato, à medida que utiliza a lógica dialética, projeta nas palavras e nas ações do homem um novo sentido existencial, uma nova história.

## 2.2 Indústria Cultural, reprodutibilidade técnica e autonomia

Para compreendermos a crise cultural pela qual passa a sociedade a partir do momento que a cultura se torna industrializada, recorremos ao termo Indústria Cultural apresentado por Horkheimer e Adorno no ensaio *A Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, lançado em 1947. Neste ensaio, Horkheimer e Adorno fazem a distinção entre a Indústria Cultural e a cultura de massa<sup>14</sup> ou cultura popular. Esses conceitos permitem supor que existiria uma alta cultura para a elite burguesa, em oposição à cultura produzida pelo povo ou para o povo. Horkheimer e Adorno (2006a), pelo conceito Indústria Cultural, deixam claro que, no mundo burguês, existe uma só cultura.

Mediante o termo Indústria Cultural, Horkheimer e Adorno (2006a) explicam o processo contraditório do capitalismo tardio. Em uma época em que tudo se torna mercadoria, a cultura e a arte também se comportam dessa forma, adquirindo um valor de troca e perdendo seu valor imaterial. Com o termo pelo qual optaram, os autores deixam claro que na era das relações de troca mediatizadas pelo caráter fetichista da mercadoria, os produtos culturais e a obra de arte foram industrializados e, assim, perderam sua aura.

Do ponto de vista da arte (estética), a Indústria Cultural produz uma falsa democratização dos produtos culturais. Ao ser submetida aos ditames do mercado, a arte é manipulada pela reprodutibilidade técnica, distorcendo o sentido de que era dotada. Freitag explica esse processo tomando como exemplo a Nona Sinfonia de Beethoven: “no momento em que a reprodutibilidade técnica se tornou possível, permitindo sua divulgação ilimitada, a *Nona* perde sua aura, sua unicidade, sua ‘distinção’, e se avilta quando assobiada [...]” (FREITAG, 1987, p. 57).

---

<sup>14</sup> Conforme aponta Abbagnano (2012, p. 645), “dando-se conta do caráter ‘ideológico’ de tal expressão, que poderia levar a pensar numa cultura que brote espontaneamente das massas, [Adorno e Horkheimer] cunharam a locução ‘Indústria cultural’ (*Kulturindustrie*), considerada mais pertinente porque, aludindo à ‘integração previamente organizada dos seus consumidores a partir de cima’, logo chama a atenção para o fato de que o usuário não é, como se gostaria de dar a entender, o ‘soberano’ ou o ‘sujeito’ de tal Indústria, mas sim o seu *objeto*”.

Quando popularizada pela Indústria Cultural, a arte passa a entorpecer, pois o sujeito da sociedade moderna industrializada tende a buscar o que era arte (músicas, quadros, esculturas etc.) como mercadoria, passando, assim, a consumir a (falsa) arte “[...] juntamente com sabonetes, automóveis, sapatos e outros produtos de consumo”, descaracterizando-a, utilizando-a “[...] para vender os olhos do consumidor, distorcer sua percepção [...]” (FREITAG, 1987, p. 57).

Conforme explica Adorno (2016b, p. 3), “o imperativo categórico da indústria cultural, diferente do kantiano, não tem mais nada em comum com a liberdade”, pois seu lema é “[...] debes adaptar-te, sem especificar ao que: adaptar-te àquilo que imediatamente é, e aquilo que, sem reflexão tua, como reflexo do poder e da onipresença do existente, constitui a mentalidade comum”. É por isso, que, por meio da ideologia da Indústria Cultural, a adaptação<sup>15</sup> toma o lugar da consciência, isto é, “[...] a ordem que daí emerge não é nunca confrontada com aquilo que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens” (ADORNO, 2016b, p. 3).

Considerando-se que a lógica da Indústria Cultural faz parte da sociedade moderna industrializada, observa-se que se trata de um mecanismo de manipulação que: “**a**) [...] avilta o produto cultural e artístico, dissolve-o em sua especificidade e transforma em bem de consumo de massa – com isso *rouba a dimensão crítica* [...]”; “**b**) [...] *cega e distrai o consumidor*, para que não perceba as relações de fato em que está inserido [...], transformando-o em consumidor *acrítico e inconsciente* [...]”; “**c**) [...] reorganiza [...] o processo de produção e reprodução da cultura, que, por ser um processo de produção capitalista, deixa de produzir ‘cultura’ para produzir *mercadoria*” (FREITAG, 1987, p. 58).

Paralelamente à Indústria Cultural, ocorre a reificação da natureza. A necessidade burguesa de atuar sobre ela, transformando-a em mercadorias, exige uma ciência com fundamentos confiáveis e passíveis de universalização, fazendo com que a racionalidade se submeta à execução dos interesses particulares do capital. Neste sentido, a natureza é “[...] mais do que nunca concebida como um simples instrumento do homem. É objeto de uma

---

<sup>15</sup> Cunha (1973), baseando-se na teoria de Piaget, no “Método Glasser” e no “*Team learning*” (CUNHA, 1973, p. 82), afirma que a educação é um processo de adaptação, tanto é que por meio da vivência é que as crianças são preparadas “[...] para maior responsabilidade e maturidade de conduta dentro da sociedade” (CUNHA, 1973, p. 82). Nesse sentido, a autora, defensora do construtivismo, considera que essa deveria ser a essência da educação nos dias atuais. Dessa forma, o construtivismo tende a atender à adaptação pela qual demanda a sociedade atual.

total exploração, que não tem objetivo estabelecido pela razão, e portanto não tem limite” (HORKHEIMER, 2007, p. 112).

Na medida em que o esclarecimento passa a mistificar as massas, a sociedade se mantém em um estado de ignorância. Concomitantemente à massificação cultural, a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança, um falso modelo de cultura caracterizada pela “[...] falsa identidade do universal e do particular” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006b, p. 100). É a instrumentalização da cultura, reflexo da racionalidade que impera sobre a sociedade atual. “A racionalidade técnica de hoje é a racionalidade da própria dominação”, consideram Horkheimer e Adorno (2006b, p. 100).

Na sociedade industrial moderna com a mídia cada vez mais acessível, a Indústria Cultural massifica as informações, conseqüentemente, ocorre uma usurpação do esquematismo<sup>16</sup>, mantendo uma forte ligação com a pseudocultura, pois, sem ser dono do esquematismo, “[...] o sujeito tem a possibilidade da experiência e do conceito danificada: a chance de um significado pessoal legítimo, por consequência, rui miseravelmente” (SILVA, 2016, p. 108).

O esquematismo kantiano<sup>17</sup> atribuía ao sujeito a multiplicidade sensível dos conceitos fundamentais<sup>18</sup>, isto é, os conceitos puros do entendimento – as categorias – eram atribuídos ao ‘Eu penso’, mas esse esquematismo foi tomado pela Indústria Cultural, desde quando “para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006b, p. 103). As palavras de Silva (2016, p. 108) nos ajudam a compreender a confiscação do esquematismo individual quando ditado pela ideologia da sociedade do capitalismo tardio:

O aparelho cognitivo humano é determinado tanto em termos históricos quanto sociais, o que, por consequência, influi sobre o processo do

---

<sup>16</sup> De acordo com Silva (2016, p. 108), o termo ‘esquematismo’ “[...] sugere um sujeito pensante portador de uma livre capacidade de realizar associações e sínteses de ideias que, ao abordar cognitivamente um objeto específico de seu interesse, chegue a obter algum tipo de conhecimento e/ou julgamento sobre ele”.

<sup>17</sup> O esquematismo kantiano está sistematizado no livro segundo da *Crítica da razão pura* intitulado *Análítica dos princípios*, mais precisamente no capítulo I, cujo próprio título – *Do esquematismo dos conceitos puros do entendimento* – evidencia a preocupação de Kant em demonstrar como se esquematizam os conceitos puros do entendimento, ou seja, esquematismo se refere ao ‘comportamento intelectual por esquemas’.

<sup>18</sup> “Em todas as subsunções de um objecto num conceito, a representação do primeiro tem de ser *homogênea* à representação do segundo, isto é, o conceito tem de incluir aquilo que se representa no objecto a subsumir nele; é o que precisamente significa esta expressão: que um objecto esteja contido num conceito” (KANT, 2010, p. 181).

esquematismo – cada determinação histórica individual provê diferentes condições de abordagens sobre um mesmo objeto. Em casos em que o esquematismo é usurpado do sujeito, a sociedade total ‘pensa e dita a ação’ para ele, entrega ao seu aparato perceptivo uma realidade repleta de respostas prontas. ‘Não importa qual é o seu problema’, diz a sociedade fetichista, ‘nós temos a solução estereotípica para ele’.

Quanto mais a técnica da reprodução avança, mais o mundo da percepção cotidiana torna-se a norma da produção. O sujeito passa a perceber o mundo “[...] a partir de diretrizes oriundas de sua própria capacidade reflexiva ser roubada pelo sistema de dominação”, pois a Indústria cultural “‘treina’ as pessoas para a percepção dirigida apenas ao que lhe interessa [...]”, aponta Duarte (2001, p. 37).

Além da Indústria Cultural e aliada a ela, porém de uma maneira diferente, a reprodutibilidade técnica é outro fenômeno que interfere na formação cultural da sociedade de massas.

Segundo Benjamin (2012a, p. 13), a obra de arte sempre foi reprodutível pois, “o que os homens fizeram sempre pôde ser imitado por homens”. Essa imitação, “[...] foi praticada igualmente por discípulos, para exercício da arte; por mestres, para difusão das obras; e, finalmente, por terceiros, ávidos de lucros” (BENJAMIN, 2012a, p. 13). Todavia, a reprodução técnica da obra de arte é uma novidade (BENJAMIN, 2012a). Benjamin (2012a) explica que a diferença entre magia e técnica está apenas no momento histórico. Dentre os pontos positivos e negativos com os quais a sociedade moderna se deparou em decorrência da reprodução atrelada à técnica, por um lado, está a dessacralização da obra de arte e a democratização do acesso a ela, por outro lado, a perda de seu testemunho histórico.

Mesmo com o avanço nas técnicas de reprodução, por mais perfeita que a cópia possa ficar em relação à obra original, “falta *um elemento*: o aqui e agora da obra de arte”, aponta Benjamin (2012a, p. 17). Por consequência, a reprodutibilidade técnica afeta outro elemento que é próprio da obra de arte: a autenticidade. Além disso, há a perda da aura<sup>19</sup> e a “[...] liquidação do valor de tradição na herança cultural” (BENJAMIN, 2012a, p. 23).

---

<sup>19</sup> “Pode-se resumir essas marcas distintivas com o conceito de aura e dizer: o que desaparece na época da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Esse processo é sintomático; seu significado vai muito além da esfera da arte. *A técnica de reprodução, assim se pode formular de modo geral, destaca o reproduzido da esfera da tradição. Na medida em que multiplica a reprodução, coloca no lugar de sua ocorrência única sua ocorrência em massa. E, na medida em que permite à reprodução ir ao encontro daquele que a recebe em sua respectiva situação, atualiza o que é reproduzido*” (BENJAMIN, 2012a, p. 23).

Quando a reprodutibilidade técnica da obra de arte tornou-se possível, o valor de exposição sofreu um salto. Desse modo, a história da arte pode ser resumida em duas polaridades: o valor de culto<sup>20</sup> e o valor de exposição (BENJAMIN, 2012a).

Benjamin (2012a, p. 43) destaca que a origem da técnica está relacionada “[...] com o experimento e sua incansável variação da ordenação experimental”, isto é, foi o jogo/a brincadeira que iniciou o processo de distanciamento do homem da natureza e, além disso, o domínio dela. Do ponto de vista da obra de arte, a fotografia foi o advento do uso dessa técnica em função da política (BENJAMIN, 2012a).

O atual estágio de desenvolvimento da reprodutibilidade tornou possível um alto grau daquilo que passou a ser considerado essencial com o advento do cinema: a perfectibilidade. Com a perfeição conseguida por meio da reprodutibilidade técnica da obra de arte, a relação da sociedade com a arte se transforma (BENJAMIN, 2012a), passando a massa de uma atitude retrógrada diante de um quadro para uma relação progressista<sup>21</sup> diante de um filme, por exemplo.

A compreensão da cultura contemporânea requer que os dizeres de Marcuse (2007) sejam considerados: a obra de arte é autônoma. Isso significa ‘desmontar’ a estética ortodoxa e defender que a arte é independente das relações sociais, na medida em que a transcende e, nessa transcendência, rompe com a consciência dominante e revoluciona a experiência.

Quando a estética traz à tona os princípios humanos – contemplação, sentimento e imaginação (MARCUSE, 2007) – revela ter um potencial de emancipação humana por si própria. Por ser independente, a arte tem a possibilidade de proporcionar uma nova dimensão da experiência denominada por Marcuse de “[...] renascimento da subjetividade rebelde”<sup>22</sup>,

---

<sup>20</sup> “O valor de culto enquanto tal como que obriga manter a obra de arte oculta: certas estátuas de deuses são acessíveis somente ao sacerdote na cela; certas imagens de madonas permanecem quase que ao ano inteiro encobertas, certas esculturas em catedrais da Idade Média não são visíveis para o observador ao nível do solo”, diz Benjamin (2012a, p. 37).

<sup>21</sup> Conforme veremos adiante, por analogia à esta discussão de Benjamin, durante a época em que as propostas de alfabetização eram voltadas ao ensino – ‘como se ensina’ –, o processo era rígido (com o método expositivo, a atitude do aluno diante do professor era retrógrada) e a criança não tinha momentos para expor suas hipóteses de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), mas, depois que as propostas passaram a ser interativas e construtivistas – centradas na aprendizagem, no ‘como se aprende’ – o processo se flexibilizou, permitindo uma maior participação da criança para que exponha aquilo que a escrita lhe representa (um processo de aquisição da língua escrita pautado em pressupostos progressistas), porém ocorre uma desmetodização da alfabetização e, então, passa-se a propor o letramento, mas quase que se abandona a alfabetização.

<sup>22</sup> Do ponto de vista psicanalítico, Marcuse considera que a arte tem em sua própria origem um empenhamento da arte no Eros, isto é, “[...] a afirmação profunda dos Instintos de Vida na sua luta

isto é, a possibilidade de “[...] invalidação das normas, necessidades e valores dominantes” (MARCUSE, 2007, p. 18).

A obra de arte tem sua autonomia tanto em sua forma, quanto no seu conteúdo. Reconhecer as qualidades críticas, autônomas e autênticas próprias da arte é colocá-la fora do domínio da práxis, isto é, em seu lugar autêntico, pois ela esclarece a realidade por meio de uma linguagem que lhe é própria (MARCUSE, 2007).

### 2.3 A pseudoformação na formação e a pseudocultura na cultura

Para a compreensão dos conceitos ‘formação’ e ‘cultura’, recorreremos ao vocabulário alemão e ao contexto histórico. Na língua alemã, *Bildung* (formação cultural) é inseparável do termo *Kultur* (cultura). Do ponto de vista histórico, ambos estão intrinsecamente vinculados à ascensão da burguesia na Alemanha, pois, é a classe social que se sente “[...] orgulhosa de ser a autora de produções culturais que idealizam um futuro bem diferente daquele apoiado no elogio aos hábitos e costumes ‘civilizados’ e sustentados pela ociosa nobreza européia” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2008, p. 56). Como a ascensão da burguesia esteve atrelada ao triunfo da sociedade moderna industrializada, que por sua vez foi respaldada pela Indústria Cultural, a própria cultura tornou-se questionável, pois ela seria a própria realidade à qual o sujeito deve se adaptar para poder se formar culturalmente, isto é, por um lado, o sujeito se apropria dessa cultura; por outro lado, quando há a ideologia burguesa de que ‘não pode existir outra cultura além dessa que se faz presente’, trata-se de uma determinação perigosa, pois essa premissa não admite a possibilidade de contradição e, portanto, de superação da pseudocultura.

Na *Dialética do esclarecimento*, ao analisarem os limites da pseudocultura em relação à formação humana, Horkheimer e Adorno (2006b) apontam que a verdadeira formação cultural para todos foi prometida pela burguesia quando esta se emancipou do clero e da nobreza, todavia, não passou de uma ilusão, tendo em vista que se possibilitou o acesso aos falsos produtos oferecidos pela Indústria Cultural, mas não o acesso à cultura verdadeira.

A divulgação da pseudocultura como cultura é um mecanismo de ocultação da possibilidade de superação da cultura burguesa. Isto porque ao se auto-intitular como

---

contra a opressão instintiva e social. A permanência da arte, a sua imortalidade histórica ao longo dos milênios de destruição, dá testemunho deste empenhamento” (MARCUSE, 2007, p. 20).

autêntica e insuperável, a pseudocultura se torna ideologia da sociedade moderna industrializada. Todavia, a crença de que a apropriação da cultura erudita, que significaria a negação da pseudocultura, seria suficiente para a emancipação humana, é falsa como fim, porém verdadeira como meio para se alcançar a cultura autêntica. Em outras palavras, dialeticamente, a apropriação da cultura, como meio, é a condição que torna possível o acesso à verdadeira cultura (fim almejado pela formação autêntica).

Em que consiste a cultura verdadeira? É a cultura capaz de fazer a ‘autocrítica da razão’. De acordo com Horkheimer (2007), esta autocrítica pressupõe, em primeiro lugar, “[...] que o antagonismo entre a razão e a natureza está em uma fase aguda e catastrófica”; e, em segundo lugar, “[...] que nesse estágio de completa alienação a idéia de verdade é ainda acessível” (HORKHEIMER, 2007, p. 182). Entretanto, enquanto a razão não exercer a autocrítica, a pseudoformação continuará cúmplice das sugestões imagéticas da estética contemporânea; da Indústria Cultural.

No ensaio *Teoria da semicultura*<sup>23</sup>, Adorno apresenta uma reflexão sobre a crise da formação humana. Segundo os argumentos do autor, “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado que, segundo sua ênfase e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 2011, p. 2). A pseudoformação passou a ser a forma de consciência que predomina na sociedade burguesa e é ela que ajuda a “[...] manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro” (ADORNO, 2011, p. 6), sendo a pseudoformação uma representação do “[...] espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2011, p. 11).

Conforme Adorno (2011), a pseudoformação também se ancora na ideia de que “[...] a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar a um alto nível de cultura” (ADORNO, 2011, p. 12). Este pressuposto,

---

<sup>23</sup> Há diversas alternativas para se traduzir o termo *Halbbildung*: pseudocultura, (pseudo)cultura, semicultura, semiformação etc. Os tradutores para o português da primeira versão de *Theorie der Halbbildung* (edição de 1996, elaborada por Newton Ramos-de-Oliveira e o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar), optaram por *Teoria da Semicultura*. Em um segundo momento, em 2010, estes mesmos tradutores adotaram o termo “semiformação”, julgando-o mais apropriado para traduzir o original alemão *Halbbildung* e, então, a opção pelo título *Teoria da Semiformação*. Tendo em vista que o termo *Bildung*, conforme veremos neste trabalho, indica, ao mesmo tempo, formação cultural e cultura, optamos por utilizar, nesta dissertação, para o termo *Halbbildung* a palavra *pseudocultura* e *pseudoformação*, porque Adorno não diz que existe uma cultura aligeirada, assim como não concorda que tenha ocorrido uma formação incompleta (semiformação), mas, uma falsa cultura, uma pseudocultura e, então, uma falsa formação/pseudoformação.

na verdade, sustenta a ideologia comercial pseudodemocrática, que espiritualiza a pseudoformação como culto ao conformismo. Assim, faz parte da falsa experiência formativa, a conversão da *Bildung* (formação) em *Halbbildung* (pseudoformação). É nesse sentido que a formação cultural tradicional, embora questionável, torna-se “[...] o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada, o que expressa a gravidade de uma situação que não conta com outro critério, pois descuidou-se de suas possibilidades” (ADORNO, 2011, p. 7).

Sobre o entendimento de Adorno em relação à proximidade entre formação cultural e educação, Freitag (1987) diz:

[...] Adorno concebe a educação como o lado subjetivo da apropriação da cultura. Atribui, como no caso da alta cultura, um caráter dialético e contraditório ao conceito de educação, que originalmente – nas formulações de Hegel, Kant, Humboldt, Winckelmann e outros – era indissociável dos conceitos de *liberdade*, *humanismo*, *autonomia* e *emancipação*. A educação, neste campo semântico, significava a elaboração da experiência mediatizada pelos sentidos e pela consciência (FREITAG, 1987, p. 64).

O conceito de educação em Adorno abarca, ao mesmo tempo, a ideia de exteriorização (*educatio*, em latim, está ligado a *educere*, conduzir para fora) “[...] e de adaptação ou até mesmo de submissão à autoridade, ao Estado e à sociedade” (FREITAG, 1987, p. 64). Consequentemente, ao conceito de cultura correspondia, pois, o lado subjetivo de educação que, como aquela, “[...] revelava o seu caráter ao mesmo tempo repressor e libertador” (FREITAG, 1987, p. 64). Então, a autora considera: “A teoria de semi-educação de Adorno está para a sua teoria da indústria cultural assim como o seu conceito de educação está para o da cultura” (FREITAG, 1987, p. 64).

Historicamente, a educação deixou de ser tutelada pela Igreja, mas, com o Estado moderno, passa a ser tutelada por governos que, ao assumirem uma postura liberal ou neoliberal, entregam a educação ao mercado. Não por acaso, Estado moderno e autoprivatização se alinham. Considerando-se que as decisões são tomadas por políticos por profissão e não por cidadãos, “os políticos profissionais, qualquer que seja a sua orientação, apropriam-se do Estado. Este se tornou a sua propriedade privada”, aponta Moraes (2014, p. 108). Por isso, “enquanto os ‘representantes’ do povo forem políticos profissionais, o Estado será um poder confiscado pelos interesses econômicos e financeiros” (MORAIS, 2014, p. 108). Sob tutela do Estado, a educação também é privatizada, torna-se mercadoria, sob ‘supervisão’ da Indústria Cultural.

Uma educação autêntica que defendesse sua atitude crítica não poderia, por si só, romper com as estruturas objetivas da Indústria Cultural. Ela seria, porém, capaz de contradizer a semi-educação, trazendo à tona a esperança de que a instrução pode ter um caráter de negação e superação da pseudocultura. É nesse sentido que a educação tem, para Adorno, um caráter antinômico.

Como Adorno explicou em um de seus diálogos com Becker, assim como a formação legítima consiste na apropriação da verdadeira cultura, a verdadeira educação dar-se-ia mediante a produção de uma consciência autêntica, que não se desenvolve pela simples apropriação de conhecimentos. Para Adorno, a educação verdadeira não é “[...] modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, [...] mas a *produção de uma consciência verdadeira*” (ADORNO, 2010, p. 141), alcançada a partir da autorreflexão crítica (ADORNO, 2010a) e ao mesmo tempo é autorreflexão crítica em si.

Ao aprofundar sua análise acerca da cultura, Adorno (2002) constata que o exercício da chamada crítica cultural implica algumas contradições: 1) o crítico cultural acredita estar em uma condição privilegiada na sociedade de classes, porém esta condição lhe é garantida sobretudo porque está inserido em uma sociedade na qual existe a divisão social/técnica do trabalho; 2) “[...] apela a uma coleção de idéias estabelecidas, fetichizando categorias isoladas como ‘espírito’, ‘vida’ e ‘indivíduo’” (ADORNO, 2002, p. 82); 3) “a cultura deixa-se idolatrar apenas quando está neutralizada e reificada” (p. 83); 4) “[...] a existência da crítica cultural, qualquer que seja o seu conteúdo, depende do sistema econômico e está atrelada ao seu destino” (p. 85); 5) “[...] ela é ideologia, na medida em que permanece como mera crítica da ideologia” (p. 87); 6) “[...] a própria cultura surge da separação radical entre trabalho intelectual e trabalho braçal, extraindo dessa separação, desse ‘pecado original’, a sua força” (p. 88); e 7) “aceitar a cultura como um todo já é retirar-lhe o fermento de sua própria verdade: a negação” (p. 92). Não obstante, concordamos com Adorno que a crítica dialética “[...] posiciona-se de modo dinâmico ao compreender a posição da cultura no interior do todo” (p. 92), portanto, põe-se como possibilidade de uma crítica cultural verdadeira.

A distinção entre a crítica dialética e a crítica cultural está no fato de que a primeira eleva a crítica “até a própria suspensão [*Aufhebung*] do conceito de cultura” (ADORNO, 2002, p. 92); já a segunda faz a crítica cultural, porém, para a manutenção da cultura burguesa.

Do ponto de vista educativo, pode-se dizer que estes aspectos tratados por Adorno nos fazem refletir sobre duas questões: primeiro, a crítica da formação e da cultura, por si só, não passa de mera ideologia; segundo, a falta de experiências formativas autênticas no processo educativo não implica ausência de cultura, pois essa falha é substituída pela pseudocultura e pela Indústria Cultural. Quando a formação escolar se ausenta de conteúdo, não é o ‘nada’ que se faz presente na formação, mas a pseudocultura.

A crítica cultural dialética fornece elementos que permitem analisar a situação da emancipação humana na sociedade moderna industrializada em um país como o Brasil que faz parte da periferia do capitalismo e acaba tendo sua educação escolar (pública e privada) traçada por uma agenda globalmente estruturada por organismos internacionais.

Horkheimer e Adorno não fazem análises diretas sobre o neoliberalismo, porém, em várias passagens tecem críticas ao liberalismo. Em *Elementos do antissemitismo: limites do Esclarecimento*, por exemplo, Horkheimer e Adorno (2006c) dizem que o liberalismo é um idealismo que propõe a ausência de qualquer tipo de poder, porém, esta postura, além de idealista, é falsa, pois isso só seria possível em uma sociedade sem classes, embora essa promessa tenha sido feita, por exemplo, aos judeus pelo Terceiro Reich.

A existência de uma intensa dominação do sujeito no contexto atual pode ser constatada quando se vê que os interesses humanos estão cada vez mais submetidos à lógica do mercado: trata-se de uma autêntica expressão da perda de autonomia dos indivíduos. Segundo Silva (2001), esta perda está ligada à incapacidade de os sujeitos contraporem-se à dominação instaurada. Mediante o triunfo da racionalidade contemporânea que “[...] manipula as consciências e reduz sua imaginação e sua capacidade para o exercício do pensar e do agir autônomo [...]” (SILVA, 2001, p. 45), o indivíduo submete-se à pseudoformação que se torna cada vez mais intensa, já que, a cada dia, esferas da vida que antes gozavam de uma certa autonomia – arte, educação, alimentação, religião etc. – são “[...] progressivamente integradas pela ‘racionalidade cognitivo-instrumental’” (SILVA, 2001, p. 63).

A razão formalizada tornou possível uma aliança do operariado com o capital, pois ambos passam a ter a mesma ideologia: a burguesa. Neste sentido, Horkheimer (2007) afirma que nos dias atuais “[...] o operariado e o capital estão igualmente preocupados em conservar e ampliar o seu controle” (HORKHEIMER, 2007, p. 155). Acerca da predominância da ideologia individualista burguesa em todas as classes e esferas sociais, Horkheimer diz que o “[...] individualismo é o próprio coração da teoria e prática do liberalismo burguês, que vê

a sociedade como um todo que progride através da interação automática de interesses divergentes num mercado livre” (HORKHEIMER, 2007, p. 143).

O autor ainda destaca que Sócrates foi o primeiro filósofo a defender explicitamente a autonomia do indivíduo. Segundo ele, dentre os filósofos da Grécia Antiga, Sócrates “[...] é menos formal, mais ‘negativo’ do que os seus discípulos, Platão e Aristóteles – foi o verdadeiro arauto da idéia abstrata de individualidade” (HORKHEIMER, 2007, p. 139). Baseando-se em análises de Hegel, Horkheimer avalia que o julgamento de Sócrates “[...] parece marcar o momento na história cultural em que a consciência individual e o estado, o ideal e o real, começam a ser separados por um abismo”, pois “[...] o sujeito começa a pensar em si mesmo – em oposição à realidade externa – como a mais alta de todas as idéias” (HORKHEIMER, 2007, p. 139).

Quando, porém, cada sujeito resolve cuidar de si próprio, a individualidade é prejudicada, pois, “à medida que o homem comum se retira da participação nos assuntos políticos, a sociedade tende a regredir à lei da selva, que esmaga todos os vestígios da individualidade”, afirma Horkheimer (2007, p. 140). Por isso, apesar de o avanço técnico-científico, amparado pelo signo do individualismo, ter trazido importantes mudanças econômicas e sociais, do ponto de vista do indivíduo, tem ocorrido uma regressão da autonomia. Isso remete à urgência de serem revistos aspectos educacionais que insistem na dimensão puramente instrumental da racionalidade pedagógica que se torna pseudorracionalidade.

É evidente que o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação. Ora, este problema também acontece com o desenvolvimento no plano educacional, isto é, o acesso à educação não significa emancipação; o seu desenvolvimento não significa necessariamente avanços, embora sejam fatores necessários para a possibilidade de ela ocorrer. Conforme argumenta Maar (2010), isso foi demonstrado na Alemanha, um país no qual a maioria da população tinha acesso à educação escolar e uma sólida formação cultural, onde foi possível a barbárie nazista. Nas palavras do autor:

Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais (MAAR, 2010, p. 15).

Sair dessa unidimensionalidade sob a qual o indivíduo é formado no atual processo de formalização da razão implica ter ciência de que o caminho é tornar possível que os indivíduos desenvolvam o livre exercício da racionalidade crítica, que deriva dos “[...] princípios da autonomia que a própria sociedade individualista declarou ser suas verdades auto-evidentes” (MARCUSE, 1999, p. 85).

Se a formação do sujeito autônomo pressupõe a apropriação da cultura, em sociedades letradas, a apropriação da língua escrita faz parte desse processo de formação autêntica. Entretanto, desde que o sistema de escrita alfabética foi criado – há cerca de 3000 anos – embora países da Europa, bem como os Estados Unidos e o Canadá, entre outros, tenham quase 100% da população alfabetizada, dados da ONU (2016) revelam que 774 milhões de pessoas continuam sem escolaridade em 150 países – mulheres representam 64% – e, assim, não conseguem tornar possível que todos os cidadãos tenham o pleno acesso ao processo de alfabetização. Na América Latina, conforme explicita Tedesco, de acordo com estimativas relativas a 1970, “cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semi-analfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina” (TEDESCO *apud* SAVIANI, 2008, p. 3). Apesar dos avanços entre a época citada e os dias atuais, a América Latina continua sendo uma das regiões do planeta que mais enfrenta problemas de escolarização, entre os quais, o analfabetismo. No caso do Brasil, além de termos uma parcela de cidadãos que não foram alfabetizados porque na infância não tiveram acesso à escola ou, se tiveram, depararam-se com um processo que excluía aqueles que não se apropriavam da escrita em tempo hábil, por meio da repetência escolar, atualmente temos crianças que estão em processo de alfabetização e não conseguem se apropriar do código alfabético; estamos reproduzindo o analfabetismo dos brasileiros. Nesse sentido, negligenciar esse problema é naturalizar a pseudoformação que enfrentamos hodiernamente.

Em nossos dias, apesar de haver um amplo acesso da população ao processo de escolarização, não lhe está sendo garantida uma alfabetização de qualidade, realmente emancipadora, isto é, que faça a criança se envolver em práticas sociais de leitura e escrita com autonomia. Por quê? Sabemos que múltiplos fatores podem participar desse cenário, desde a formação do professor alfabetizador até as políticas educacionais públicas que têm sido adotadas em relação à alfabetização. Diante disso, buscaremos analisar um campo específico que pode estar interferindo nos resultados negativos na alfabetização de crianças brasileiras: o percurso/processo de aquisição da escrita. Buscaremos desvelar que

pressupostos teórico-metodológicos – métodos e propostas – têm feito parte do processo de aquisição da língua escrita nas escolas brasileiras nas últimas décadas.

Nesse sentido, uma vez compreendidos os conceitos essenciais que esta pesquisa dispõe para analisar o cenário que a cultura e a formação humana têm enfrentado na atual fase do capitalismo, passamos a analisar a literatura acadêmica e científica acerca de métodos e propostas de alfabetização. À luz da Teoria Crítica da Sociedade, analisaremos como tem sido traçado o processo de aquisição da língua escrita na era da formalização da razão e da unidimensionalidade na formação. Com a presença da Indústria Cultural e da reprodutibilidade técnica em todas as esferas, questionamos: as propostas de alfabetização têm priorizado métodos analíticos, sintéticos ou a dupla rota? No processo de aquisição da escrita tem sido privilegiado o ensino explícito do código alfabético ou a aprendizagem por descoberta (construtivismo/psicogênese da língua escrita)? A alfabetização tem-se voltado ao ensino, à aprendizagem ou tem se objetivado unir o ensino com a aprendizagem? Sabemos que a sociedade capitalista possui por uma natureza *sui generis* a desigualdade socioeconômica que influencia na formação humana. Então, como a escolarização tem procurado amenizar este problema no que diz respeito ao aprendizado da língua escrita? A atenção tem se voltado aos estudos da área da ciência cognitiva da leitura ou têm sido priorizadas as práticas sociais de leitura e escrita (letramento)? Quais concepções de formação fundamentam os diferentes encaminhamentos teórico-metodológicos acerca da aquisição da língua escrita a partir da década de 1980?

### 3. A LITERATURA ACADÊMICA E CIENTÍFICA ACERCA DE MÉTODOS E PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO (1980-2016)

No último capítulo da obra *Eclipse da razão*, Horkheimer (2007) apresenta algumas características próprias do método filosófico, dentre as quais a especificidade de buscar a verdade. A filosofia disciplina a linguagem humana para que nomeie os objetos de forma adequada, ela é “[...] o esforço consciente para unir todo o nosso conhecimento e penetrar dentro de uma estrutura lingüística em que as coisas são chamadas pelos seus nomes corretos” (HORKHEIMER, 2007, p. 184).

Ao analisarmos o ensino da leitura e da escrita, orientados por essa ideia, observamos a necessidade de haver uma palavra que melhor nomeie o processo de apropriação da leitura e da escrita. O termo mais adequado para se referir a esse processo seria alfabetização, letramento ou não existe um termo apropriado?

Esta pergunta nos conduz à reflexão sobre a existência de diversos métodos e propostas para a alfabetização, para o letramento e, além disso, há propostas que sugerem a união dos dois conceitos, isto é, “alfabetizar letrando” (SOARES, 2009, p. 47), dando-nos a ideia de que se trata de um processo sobre o qual não há consenso entre aqueles que se dedicam a estudá-lo. Todavia, há que destacar que, na mudança de nome – de alfabetização para letramento ou ‘alfabetizar letrando’ –, há uma alteração no próprio conceito, isto é, se a palavra ‘alfabetização’ – que passou a ser utilizada na língua portuguesa do Brasil no final da década de 1910 (MORTATTI, 2016) para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita – já não é suficiente para se referir a esse processo, temos de considerar que a chegada do letramento em meados da década de 1980 tem relação direta com as condições objetivas<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Quando nos referimos às condições objetivas, na verdade, estamos desvelando o nosso percurso metodológico, a saber, que há uma estreita relação entre as questões pedagógicas em pauta, com as questões objetivas da sociedade. De certa forma, quando não se analisa o contexto que demanda por um determinado tipo de formação, corre-se o risco de perder o verdadeiro objetivo de certas tendências e discursos em pauta em um determinado momento: eles não estão ali por mera coincidência, mas porque atendem a contento à formação que o contexto almeja. Em outras palavras, mudanças pedagógicas sempre almejam o desenvolvimento econômico e, então, sempre atendem à uma determinada perspectiva de formação cultural. Conforme Elias (2000), “de Platão a Montaigne, de Rousseau a Emilia Ferreiro, não há doutrina pedagógica totalmente original. Todas proclamam que a missão do homem consiste em realizar sua essência. As grandes doutrinas ou tendências pedagógicas surgiram na história nos momentos em que se preparavam transformações profundas na concepção de homem. Toda doutrina é uma antecipação do futuro, que procede de uma revisão e renovação do conceito de homem” (ELIAS, 2000, p. 5).

dessa época, tais como o fim do regime militar, a inserção de nossa economia na rota do neoliberalismo etc.

Neste sentido, buscando compreender as condições objetivas que implicaram nessa mudança conceitual, primeiramente analisamos as especificidades do português brasileiro para, assim, compreendermos os fatores que resultaram em mudanças nos métodos e propostas para a alfabetização no país, especificamente no período dos últimos 36 anos (1980-2016).

### 3.1 O português brasileiro e suas especificidades

Tendo em vista que há diferentes línguas que se utilizam do sistema de escrita alfabética, recorremos a Morais e Robillart (*apud* SOARES, 2016) quando explicam a existência da distinção entre ‘princípio alfabético’ e ‘código alfabético’: “o princípio é comum a todas as línguas que são escritas alfabeticamente. O código é o conjunto de correspondências fonema-grafema em determinada língua” (MORAIS; ROBILLART *apud* SOARES, 2016, p. 88).

Conforme apontam Adams et al. (2006, p. 103), a compreensão do princípio alfabético requer que o alfabetizando entenda “[...] que todas as palavras são compostas por sequências de fonemas”. Como comentam os autores, embora isso não seja “[...] muito diferente de entender que as frases são compostas de sequências de palavras, e estas, por sua vez, de sílabas” (ADAMS et al., 2006, p. 103), “os fonemas [...] são muito mais difíceis para as crianças perceberem ou conceituarem do que palavras ou sílabas” (ADAMS et al., 2006, p. 103), que, aliás, variam de uma língua para outra e, então, tendem a interferir no grau de dificuldade para codificar e decodificar dentre as diversas línguas que se utilizam do sistema de escrita alfabética.

No que se refere ao código alfabético, há diferenças de estrutura silábica entre uma língua e outra. Por exemplo, as línguas românicas – como o francês, o italiano, o espanhol, o português – têm estrutura silábica mais simples, com predominância de sílabas formadas por consoante mais vogal (CV) e número reduzido de encontros consonantais. Por outro lado, as línguas germânicas – como o inglês e o dinamarquês – têm estrutura silábica complexa, com maior presença de sílabas compostas por consoante, mais vogal, mais consoante (CVC) e um grande número de encontros consonantais (SOARES, 2016).

No caso do português brasileiro, é importante esclarecer que o sistema gráfico dispõe de uma disparidade entre a leitura e a escrita, pois este idioma tem a seguinte estruturação: “[...] enquanto são muitas as correspondências fonografêmicas irregulares, ou seja, na direção da **escrita**, são [...] apenas três os casos em que há correspondências grafofonêmicas irregulares, ou seja, na direção da **leitura**” (SOARES, 2016, p. 291).

Pesquisas têm demonstrado que na fase inicial de aquisição do código alfabético aprender a escrever é mais fácil que aprender a ler, isto é, no ensino de línguas alfabéticas “[...] a escrita parece mais fácil que a leitura: ela é a *porta de entrada* para a *fase alfabética* [...]” (SOARES, 2016, p. 290), porém, posteriormente, esta relação se inverte e, para a criança, torna mais fácil ler que escrever.

Acerca do efeito da regularidade do português brasileiro, Soares diz:

[...] sobre a **leitura** [...] é pouco significativo, pois a norma ortográfica interfere pouco sobre o reconhecimento de palavras; ao contrário, interfere significativamente sobre a **escrita**, ou seja: a ortografia do português brasileiro é mais transparente para a leitura que para a escrita (SOARES, 2016, p. 296).

Por ser um idioma que apresenta uma ortografia simples<sup>25</sup>, no português brasileiro, a criança deveria se alfabetizar com facilidade. Entretanto, conforme aponta Miranda (*apud* SOARES, 2016), estudos sobre a aquisição da linguagem “[...] mostram que há uma ordem obedecida pelas crianças relativamente à aquisição do padrão silábico, e são unânimes em atestar a seguinte sequência: CV, V >> CVV >> CVC >> CCV, CCVC” (MIRANDA *apud* SOARES, 2016, p. 314). Isso implica que no processo de alfabetização nesta língua “[...] inicialmente o domínio da leitura e escrita de palavras [é] com sílabas CV, podendo-se mesmo considerar um momento em que a criança está já *alfabetizada em sílabas CV* [...]” (SOARES, 2016, p. 314).

Por outro lado, em algumas sílabas, o português brasileiro dispõe do padrão silábico consoante-consoante-vogal (CCV), adquirido tardiamente no processo de aquisição da língua, sendo também o mais difícil no processo de aprendizagem da escrita (SOARES,

---

<sup>25</sup> “Considerando-se a ortografia do português brasileiro na perspectiva fonografêmica, ou seja, na direção da escrita, os cerca de 33 fonemas são representados por cerca de 22 letras e 7 dígrafos (excluídas das 26 letras do alfabeto as letras H e Q, as quais, isoladas, não têm correlato sonoro, e as letras K, Y e W, por seu uso apenas em casos excepcionais, e em que representam fonemas já representados por outras letras); são, pois, cerca de 33 fonemas representados por 29 grafemas. Dessa forma, a relação fonema-grafema é de 1.1:1, muito próxima da relação transparente do finlandês (1:1) e distante da relação na ortografia opaca do inglês (1.7:1) [...]”, escreve Soares (2016, p. 296).

2016). Todavia, conforme aponta Soares (2016, p. 315), “[...] o ensino pode facilitar a aquisição desse padrão”, pois é relativamente pequeno o número de sílabas que podem seguir o padrão CCV no português brasileiro.

[...] são apenas duas as consoantes que podem ocupar a segunda posição, o fonema /p/ (tepe) representado pela letra R e o fonema /l/ (lateral), representado pela letra L; por outro lado, apenas as oclusivas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/) e duas fricativas, /f/ e /v/, podem ocupar a primeira posição (SOARES, 2016, p. 315).

Nesse sentido, na ortografia do português brasileiro:

[...] os limites da sílaba são em geral claramente marcados, o número de padrões silábicos é reduzido, predomina o padrão constituído de apenas dois segmentos (CV – consoante + vogal), sílabas travadas são pouco numerosas (SOARES, 2016, p. 310).

Este dado é confirmado quando se observa que na estrutura silábica do português brasileiro 64% das sílabas são constituídas por dois segmentos: CV (SOARES, 2016).

Embora o português brasileiro seja um idioma que tenha algumas especificidades acerca de sua ortografia, dispõe de um código alfabético relativamente transparente que pode ser apropriado pela criança no prazo de seis a doze meses, desde que tenha acesso a um ensino sistematizado do código; que siga uma ordem, isto é, que parta do mais simples para o mais complexo e, além disso, que esse ensino seja explícito. Entretanto, questionamos: é este o encaminhamento que as propostas atuais de alfabetização tem seguido? Buscaremos responder a esta questão analisando os métodos presentes no cenário atual e, posteriormente, o livro didático escolhido para a coleta de dados.

### **3.2 Os métodos de acordo com o ponto de partida para a aquisição da língua escrita: métodos sintéticos e métodos analíticos**

Em relação à alfabetização, a questão dos métodos não se restringe aos nossos dias, mas “[...] sua presença só é significativa nos anos 50 e 60 [...]” (SOARES, 2014, p. 86). Após a década de 1960, pesquisas acadêmicas que se centravam na questão do método tiveram uma queda acentuada. Segundo Soares (2014), na década de 1970, apenas 14% da produção acadêmica e científica brasileira voltaram-se à questão dos métodos de alfabetização, sendo reduzida a apenas 4% na primeira metade dos anos 1980, conforme dados sistematizados no quadro 1.

Quadro 1: Pesquisas no Brasil sobre alfabetização com foco no método (1950-1986)

| Década               | 50-59 |     | 60-69 |     | 70-79 |     | 80-86 |     | Total |     |
|----------------------|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|-------|-----|
|                      | Nº    | %   | Nº    | %   | Nº    | %   | Nº    | %   | Nº    | %   |
| <i>Tema - Método</i> | 4     | 33  | 3     | 25  | 6     | 14  | 6     | 4   | 19    | 8   |
| <i>Outros (14)</i>   | 8     | 67  | 9     | 75  | 36    | 86  | 158   | 96  | 211   | 92  |
| <i>Total</i>         | 12    | 100 | 12    | 100 | 42    | 100 | 164   | 100 | 230   | 100 |

Fonte: Soares (2014, p. 87).

Esta queda na produção acadêmica na busca por um método de alfabetização está ligada a uma mudança de paradigma. A chegada da epistemologia genética de Piaget e da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro à comunidade acadêmica brasileira e, posteriormente, às escolas, trouxe o construtivismo como nova proposta. Houve, então, uma mudança conceitual: o eixo deslocou-se da preocupação de ‘como se ensina’ para o ‘como se aprende’, isto é, o foco passou a ser a “[...] compreensão e interpretação do processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever” (SOARES, 2014, p. 89), implicando em uma crítica à importância atribuída ao método de alfabetização (SOARES, 2014). Por que houve esta inversão?

A chegada do pensamento construtivista ao processo de aquisição da língua escrita coincide com o período em que se esperava dos brasileiros a formação que respondesse às necessidades do regime de acumulação flexível.

De certa forma, o discurso construtivista<sup>26</sup> veio à tona opondo-se ao ensino tradicional ou associacionista. A concepção associacionista<sup>27</sup> do processo de aquisição da escrita atribui grande importância ao método, “[...] já que seria por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprenderia a ler e a escrever” (SOARES, 2014, p. 89). Conforme veremos na próxima subseção, a concepção psicogenética, ao contrário, considera ser o aprendiz – a criança em processo de alfabetização – o centro; um sujeito ativo

<sup>26</sup> Do ponto de vista metodológico, Elias (2000) baseando-se no construtivismo de Freinet, considera “[...] que não é pela explicação intelectual, pelo recurso às regras e às leis que se faz uma aquisição, mas pelo mesmo processo geral e universal da tentativa experimental (a mesma utilizada para falar e andar) é que a criança *construirá* o seu conhecimento” (ELIAS, 2000, p. 127).

<sup>27</sup> Doutrina filosófica desenvolvida especialmente pelo empirismo inglês, que explica o funcionamento da mente humana a partir de associações, combinações, conexões de ideias com origem nas sensações proporcionadas pela experiência e pelos sentidos. Para Moraes (2012) todos os “métodos tradicionais” têm essa visão associacionista: “Criados desde a Antiguidade, mas, sobretudo, a partir do século XVIII, os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que aparentam, têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista da aprendizagem” (MORAIS, 2012, p. 27).

que define seus próprios problemas e constrói, ele mesmo, hipóteses e estratégias para resolvê-las. Nesta perspectiva, o método de ensino é considerado “[...] prejudicial, na medida em que bloqueie ou dificulte os processos de aprendizagem da criança”, aponta Soares (2014, p. 89). Mas, qual o problema em desenvolver a percepção auditiva (pressuposto que, conforme veremos, norteia os métodos sintéticos) e a percepção visual (que norteia os métodos analíticos)? Ao nosso ver, ao negar que a criança parta do conhecido (a percepção imediata) para ao desconhecido (a percepção abstrata que, neste caso, diz respeito à tecnologia da escrita, isto é, o código alfabético), corre-se o risco de serem desenvolvidas propostas de aquisição da língua escrita que reifiquem a percepção humana. Além disso, ao negligenciar à criança o ensino explícito de como funciona o sistema de escrita alfabética, o processo construtivista implicaria a pseudoformação.

Nos últimos anos, o método tem voltado a ser objeto de pesquisas e embates acadêmicos, quando menos, pelos seguintes motivos: a) tendo adotado os pressupostos da psicogênese da língua escrita, o Brasil não conseguiu avanços significativos em relação à alfabetização infantil; b) com o desenvolvimento da neurociência e da neurolinguística, surge a ciência cognitiva da leitura que tem apontado a necessidade de método para a alfabetização e argumentado que, com a utilização de métodos fônicos, há a possibilidade de resultados melhores no processo de aquisição da língua escrita. As palavras de Soares (2016) nos auxiliam na compreensão acerca do porquê o método ainda ser uma discussão em pauta no que diz respeito à alfabetização infantil:

Embora não se possa atribuir a uma só causa a persistência de problemas e controvérsias em torno de métodos de alfabetização, já que vários fatores relacionam-se com a *questão*, uma explicação prevalece sobre outras possíveis: métodos de alfabetização têm sido sempre uma *questão* porque derivam de concepções diferentes sobre o **objeto** da alfabetização, isto é, sobre o **que** se ensina quando se ensina a língua escrita (SOARES, 2016, p. 25).

No Brasil, desde o início da república, as discussões e as práticas pedagógicas acerca dos métodos de alfabetização oscilaram e, recentemente, voltaram a oscilar nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, entre os métodos sintéticos e os métodos analíticos<sup>28</sup> (CARVALHO, 2005). Esta oscilação ocorre principalmente nos momentos em

---

<sup>28</sup> Para Soares (2016), com cujos argumentos concordamos, “[...] os métodos hoje considerados ‘tradicionais’ pressupõem uma ou outra rota do atual modelo de dupla rota: nos métodos sintéticos, o ensino [é] pela rota fonológica, já que partem da aprendizagem das correspondências entre letras e fonemas (*bottom-up*); os métodos analíticos, o ensino pela rota lexical, já que, seja na modalidade da

que o ensino privilegia a leitura. A explicação dada por Soares (2016) ajuda-nos a compreender essa oscilação com a ênfase voltada à leitura:

[...] ‘métodos de leitura’ e ‘livros de leitura’, [faziam-se presentes] [...] independentemente do pressuposto pedagógico adotado: métodos sintéticos ou analíticos [...] privilegiavam a leitura, limitando a escrita à cópia ou ao ditado [...] (SOARES, 2016, p. 25).

Esta oscilação foi mais evidente até meados da década de 1980. Do ponto de vista contextual, até esse período, devido ao Brasil ter sido um país essencialmente rural, havendo baixa circulação da leitura e, além disso, poucos terem a oportunidade de escrever textos no dia a dia, o importante era saber ler palavras e pequenas frases.

De fato, no que diz respeito à formação cultural, os métodos sintéticos e analíticos privilegiavam o ensino da leitura. Todavia, a criança aprendia a ler na escola e, no seu cotidiano, fazia o uso da escrita conforme lhe iam surgindo necessidades. Além disso, práticas de escrita faziam parte do processo de escolarização nos anos posteriores – 2º e 3º anos do ensino fundamental. Então, não podemos dizer que ao centrar a alfabetização nestes métodos ocorrerá uma pseudoformação, pois se a criança domina a leitura, dispõe de um meio que lhe possibilita alcançar os fins que lhe forem necessários – o uso social da escrita.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, quando houve uma intensa disputa entre os métodos sintéticos e os métodos analíticos, ocorreu uma querela<sup>29</sup> dos métodos de alfabetização no Brasil. Com essa disputa, funda-se uma nova tradição acerca do aprendizado da leitura no Brasil:

[...] o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o *como ensinar metodicamente*, relacionado com o *que ensinar*; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem lingüística [...] (MORTATTI, 2016, p. 6).

---

palavração, da sentencição ou de métodos globais, buscam inicialmente o reconhecimento visual e a memorização de palavras, sentenças, textos ou contos, avançando progressivamente para unidades menores (*top-down*). Tanto nos sintéticos quanto nos analíticos, identifica-se implícito o conceito atual de *efeito de frequência*: nas cartilhas sintéticas ou analíticas e nos ‘primeiros livros’ do método global, as mesmas palavras aparecem repetidamente, fugindo às características do texto escrito, mas favorecendo o reconhecimento global das palavras – *efeito de frequência* [...]” (SOARES, 2016, p. 273).

<sup>29</sup> Além dessa primeira querela, na história dos métodos de alfabetização no Brasil, verificam-se outros três momentos de disputa (MORTATTI, 2016). No entanto, não trataremos de cada um desses momentos porque o foco desta pesquisa não é a história dos métodos de alfabetização no Brasil.

Em relação aos métodos sintéticos, há três principais: o método da soletração (alfabético), que parte do nome das letras; o da silabação (cuja ênfase está na pronúncia de sílabas); os métodos fônicos (partem dos sons correspondentes às letras – fonemas).

O método alfabético ou da soletração seguia um processo no qual a criança primeiro decorava as letras do alfabeto (pronúncia e escrita), em seguida as combinações silábicas (geralmente, primeiro as sílabas CV) e depois aprendia a ler pequenos textos. “Imaginem uma pessoa decorando e cantando combinações (be-a-ba, be-e-be, etc.) e soletrando para tentar decifrar a palavra bola: ‘be-o-bo, ele-a-la = bola’”, questiona Frade (2005, p. 23). Nesse sentido, o método da soletração<sup>30</sup> é bastante semelhante ao silábico. A distinção mais nítida é que, enquanto no método da soletração pronuncia-se a denominação da letra antes de dizer a sílaba (B+A=BA, por exemplo), no silábico, vai-se diretamente à sílaba e, usualmente, às famílias silábicas (BA-BE-BI-BO-BU-BÃO).

Frade (2005) explica o método alfabético da seguinte forma:

Consistia em apresentar partes mínimas da escrita, as letras do alfabeto, que, ao se juntarem umas às outras, formavam as sílabas ou partes que dariam origem às palavras. Os aprendizes, primeiro, deveriam decorar o alfabeto, letra por letra, para encontrar as partes que formariam a sílaba ou outro segmento da palavra; somente depois viriam a entender que esses elementos poderiam se transformar numa palavra. Mais tarde, criou-se o procedimento de soletração, que gerou exaustivos exercícios de ‘cantilenas’ (cantorias com os nomes das letras e suas combinações) e também o treino com possíveis combinações de letras em silabários (FRADE, 2005, p. 23).

Vejamos agora as principais características do método silábico e a sua proposta em relação à formação. Primeiramente, verificaremos como se organiza o processo, para o qual recorreremos a Frade (2005):

No desenvolvimento do método, geralmente é escolhida uma ordem de apresentação, feita segundo princípios calcados na idéia ‘do mais fácil para o mais difícil’, ou seja, das sílabas ‘simples’ para as ‘complexas’. São apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para indicar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras. O método permite que se formem novas palavras apenas com as sílabas já apresentadas e formam-se, gradativamente, pequenas frases e textos,

---

<sup>30</sup> Convém dizermos o porquê de nossa análise acerca do método da soletração ser breve. Conforme aponta Frade (2005), “pouco sabemos sobre como eram realizadas essas aulas, se os alunos tinham apoio de material escrito ou se apenas o professor possuía um livro de apoio, e são ainda recentes as pesquisas sobre essas práticas no Brasil” (FRADE, 2005, p. 23), ou seja, são poucos os materiais que sistematizam as práticas e as teorias desse método de alfabetização.

forjados para mostrar apenas as combinações entre sílabas já estudadas (FRADE, 2005, p. 27).

Com base em Frade (2005), concordamos que esse método possui certas vantagens. Conforme indica a autora:

[...] ao se trabalhar com a unidade sílaba, atende-se a um princípio importante e facilitador da aprendizagem: quando falamos, pronunciamos sílabas e não sons separados. Assim, suprime-se a etapa tortuosa pela qual o aluno passa ao tentar transformar letras ou fonemas em sílabas, como no método de soletração (alfabético) ou no fônico. Além disso, o método silábico se presta bem a um trabalho com determinadas sílabas às quais não se aplica o princípio de relação direta entre fonema e grafema. Existem várias sílabas que comportam mais letras do que os sons que pronunciamos: na representação da nasalidade, em algumas palavras, escrevemos as letras **n** ou **m** sem que elas correspondam a algum som (*canto*, *campo*); nos dígrafos, usamos duas letras para representar um único som (*chuva*, *carro*, *excelente*, *gueto*, *brinquedo*) (FRADE, 2005, p. 29).

Todavia, não podemos deixar de considerar que este método apresenta limites, os quais foram objeto de crítica de Cagliari (1999), com o qual concordamos. Segundo o autor, o fato de a criança decorar a sílaba pode dificultar tanto a leitura quanto a escrita de palavras com estrutura silábica que ultrapassa o padrão silábico CV. A explicação de Cagliari sistematiza a dificuldade da criança para escrever até mesmo palavras simples, como ‘pai’, quando está sendo alfabetizada pelo método silábico:

[...] encontramos alunos que, seguindo a cartilha e a regra de observar a própria fala a fim de escrever, fazem o seguinte: ao tentar escrever uma palavra simples como PAI, a primeira coisa que fazem é falar e observar. Dizem ‘pai-paaaaa’ e escrevem o A porque detectaram o som de ‘a’. Depois, falam: ‘paiaaaa-iiii’ e reconhecem o ditongo e escrevem AI. Voltando à fala, repetem: ‘pa-pa-pa-ii’ e escrevem PA, que é da família do pá-pé-pi-pó-pu, e sempre se deve escrever essas coisas, como se aprende com as palavras-chave. O resultado final é: AAIPA (CAGLIARI, 1999, p. 156).

A forma como a criança tende a praticar a leitura é outro problema que está estreitamente relacionado ao método silábico. Devido à ênfase dada à sílaba, a leitura tende a ficar silabada e, às vezes, pronuncia-se o nome das letras antes de dizer a sílaba – método da soletração –, tornando o processo de leitura lento e confuso, o que “[...] torna muito mais difícil o próprio estudo de unidades menores, que precisam, às vezes, ser isoladas” (CAGLIARI, 1999, p. 203).

[...] ao tentar ler uma palavra como BRASIL, o aluno percorre o seguinte caminho: bê de barriga, do bá-bé-bi-bó-bu, rê de rato e do rá-ré-ri-ró-ru, A, o esse do sá-sé-si-só-su, o I e o lê do lá-lé-li-ló-lu. Agora juntando: bê-rê-a-çê-i-lê = ‘berreaçêilê’ [...]. Quando o professor diz que está errado, o aluno logo percebe que não juntou direito as letras e lê: ‘bê-rra-çi-lê’. O professor insiste em que está errado, e o aluno faz nova tentativa: ‘berraçil’ [...]. O professor perde a paciência, diz que está escrito ‘Brasil’. O aluno faz uma cara de derrotado e diz baixinho ‘Brasil’ (CAGLIARI, 1999, p. 268).

Em outras palavras, como por esse método, inicialmente, a criança decora a leitura de sílabas simples – CV –, passa a ter dificuldades para ler sílabas que apresentam outras estruturas (CCV, por exemplo), o que nos leva a considerar pertinentes as críticas de Cagliari às propostas do método da silabação.

Assim, quando se questiona se o método silábico é uma proposta para a alfabetização que forma para a autonomia, dizemos que o método tem limitações, pois restringe o acesso da criança tanto à escrita quanto à leitura, embora seja possível que o professor alfabetizador amplie a proposta e, assim, forme para a autonomia.

Ainda no que diz respeito à formação, pensamos sobre a necessidade de aprofundarmos as críticas ao método silábico, analisando-o na sua relação com o contexto. Do ponto de vista ideológico, o método silábico tem um princípio semelhante ao da Indústria Cultural: oferece o (falso) esclarecimento, porém mistificando as massas (HORKHEIMER; ADORNO, 2006a), isto é, por ser considerado neutro, muitos alfabetizadores utilizaram-no (e continuam utilizando-o), tanto é que, durante décadas, esse foi o método que norteou a alfabetização no Brasil.

Convém esclarecer que não somos contra o ensino de sílabas. Pelo contrário, do nosso ponto de vista, trata-se de um conceito indispensável. A nossa crítica recai no trabalho desse conceito de maneira mecânica – propondo à criança que decore as famílias silábicas, por exemplo –, uma vez que tal conteúdo pode ser trabalhado de outras maneiras (ouvidas, sentidas, com jogos etc.), conforme apontam Adams et al. (2006):

Visto que, diferentemente das palavras, as sílabas não têm significado, é provável que as crianças jamais as tenham notado ou refletido sobre elas. Mesmo assim, as sucessivas sílabas da língua falada podem ser ouvidas e sentidas: elas correspondem às pulsões de som da voz, bem como aos ciclos de abertura e de fechamento das mandíbulas. Por essas razões, a maioria das crianças considera os jogos com sílabas uma novidade, difíceis o suficiente para serem interessantes, mas fáceis o suficiente para serem completamente factíveis. Mesmo assim, [...] a consciência silábica é um passo importante para se desenvolver a consciência fonêmica [...] (ADAMS et al., 2006, p. 77).

O método silábico acompanhou os sucessivos fracassos da alfabetização no Brasil, embora, conforme já dissemos, não podemos atribuir o insucesso exclusivamente ao método. Conforme aponta Soares (2016, p. 52), “são [...] numerosos e complexos os fatores que podem intervir na prática de métodos de alfabetização – eles constituem *outras questões* que se acrescentam à *questão* dos métodos”. Assim, esclarece a autora,

[...] os métodos que [...] são, de certa forma, proposições decorrentes de teorias, alteram-se na prática do(a) alfabetizador(a) – afinal, quem alfabetiza não são os métodos, mas o(a) alfabetizador(a), sendo ele/ela quem é, com o uso específico que faz dos métodos e com tudo que acrescenta a eles, e sendo os alfabetizados aqueles que são, ocorrendo o processo nos contextos e nas condições em que ocorre (SOARES, 2016, p. 52).

Uma vez apontadas algumas vantagens e limites dos métodos alfabético e silábico, passamos à análise de outra proposta de marcha sintética: o método fônico.

Os métodos fônicos<sup>31</sup> consideram que os fonemas<sup>32</sup>, unidades menores que a sílaba, podem ser abstraídos pelos humanos e, então, devem ser ensinados na alfabetização. Consequentemente, é a partir desta unidade que a criança deverá aprender a ler e a escrever. De acordo com Seabra e Dias (2011, p. 311), “esta proposta à alfabetização tem dois objetivos principais: ensinar as correspondências grafofonêmicas e desenvolver as habilidades metafonológicas”, isto é, “[...] ensinar as correspondências entre as letras e seus sons, e estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, que se refere à habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala” (SEABRA; DIAS, 2011, p. 311).

Atualmente, a proposta fônica parte do pressuposto de que quando se fornece à criança a oportunidade de desenvolvimento da consciência fonológica, ela poderá ler e escrever qualquer palavra, conforme apontam Adams et al. (2006):

*Consciência fonológica* é, atualmente, um assunto de grande importância. Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas. As que não têm

<sup>31</sup> O uso do termo no plural, ‘métodos fônicos’, é em decorrência de que há vários métodos de alfabetização que enfatizam o fonema. Por exemplo, no Brasil, temos: 1) a *História da Abelhinha* (SILVA; PINHEIRO, 1973); 2) a *História da Casinha Feliz* (MEIRELES; MEIRELES, 2009); 3) o livro *Alfabetização: método fônico* de Alessandra G. S. Capovilla e Fernando Capovilla; 4) o livro *Alfabetização com as Boquinhas* (JARDINI, 2003) e 5) um vasto material desenvolvido pelo Instituto Alfa e Beto, presidido por João Batista Araujo e Oliveira. Entretanto, pode-se utilizar também o termo ‘método fônico’ – no singular – pois, independente do encaminhamento, o princípio de todos os métodos fônicos é o mesmo: a correspondência grafofonêmica.

<sup>32</sup> Conforme aponta Dehaene (2012), “os dados não faltam para mostrar que, quanto mais a criança está à vontade para manipular conscientemente o fonema, mais depressa ela aprende a ler” (DEHAENE, 2012, p. 220).

consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler. Os educadores que ensinam consciência fonológica descobriram que, fazendo isso, aceleram o crescimento de toda a turma em termos de leitura e de escrita, ao mesmo tempo em que reduzem a incidência de crianças com atraso na leitura. Além disso, perceberam que, prestando atenção à consciência fonológica das crianças, tiram a fônica do campo de treino puro, tornando-a mais fácil de ser aprendida e mais interessante para os alunos (ADAMS et al., 2006, p. 17).

De certa forma, pode-se dizer que se trata de uma proposta de alfabetização que, centrada no ensino, permite à criança se apropriar do conhecimento sistematizado, o que lhe possibilita diferenciar-se como sujeito e, apesar de aparentemente ser um encaminhamento pedagógico que direciona, conduzido pelo professor, ao permitir que a criança domine a leitura e escrita, estará oferecendo um conhecimento que a liberta, que lhe possibilita ler e escrever qualquer tipo de palavra, frase ou texto com autonomia. Portanto, o que aparentemente limita guarda os elementos que libertam.

Conforme aponta Ehri (2013), há vários estudos que analisam os efeitos positivos que o ensino explícito da relação entre letras e sons – instrução fônica<sup>33</sup> – trazem para o processo de aquisição da língua escrita:

O impacto da instrução fônica e com palavras inteiras sobre as pistas erradas dos estudantes (leituras equivocadas de palavras) durante a leitura oral de textos foi investigado (Barr, 1974-1975); Carnine, Carnine e Gerstem, 1984; Cohen, 1975). Os resultados indicam que iniciantes treinados com palavras inteiras são mais capazes de adivinhar as palavras com base em pistas parciais de letras ou pistas contextuais ou pela semelhança com palavras do vocabulário automático do que estudantes treinados com o método fônico. Os estudantes treinados foneticamente são mais prováveis de parar de ler quando as palavras forem desconhecidas e de gerar uma não palavra quando tentarem decodificar uma palavra sem êxito. [...]. Esses resultados revelam que a instrução fônica promove um movimento mais rápido da fase parcial para a fase plena do que a instrução com palavras inteiras. Isso se dá porque a leitura imediata de palavras na fase plena beneficia-se da habilidade de decodificação (EHRI, 2013, p. 165-166).

Por outro lado, temos os métodos de alfabetização que propõem o percurso oposto ao dos métodos sintéticos, os chamados métodos analíticos. No Brasil, o primeiro período em que estes métodos entraram em cena foi a década de 1920. Eles passaram a se fazer presentes quando, por meio de uma biopsicologização da infância, entra a necessidade “[...] de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita,

---

<sup>33</sup> Cabe adiantar que o método fônico voltará a ser analisado na subseção 3.6 desta pesquisa, pois a ciência cognitiva da leitura tem se pautado no pressuposto de que os métodos fônicos são mais eficientes que os demais métodos e propostas de alfabetização.

para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas [...]” (SOARES, 2016, p. 18). De acordo com Frade (2005), apesar das disparidades entre os diferentes métodos analíticos, há pontos que os defensores estão de acordo:

- \* a linguagem funciona como um todo;
- \* existe um princípio de sincretismo no pensamento infantil: primeiro percebe-se o todo para depois se observar as partes;
- \* os métodos de alfabetização devem priorizar a compreensão;
- \* no ato da leitura, o leitor se utiliza de estratégias globais de reconhecimento;
- \* o aprendizado da escrita não pode ser feito por fragmentos de palavras, mas por seu significado, que é muito importante para o aprendiz;
- \* a escola tem que acompanhar os interesses, a linguagem e o universo infantil e, portanto, as palavras percebidas globalmente também devem ser familiares e ter valor afetivo para a criança (FRADE, 2005, p. 32).

Assim, percebemos que os métodos analíticos na alfabetização são o advento do construtivismo, pois começa-se a colocar o processo de aquisição da língua escrita em direção ao experimento, enfatizando-se a necessidade do uso de práticas de alfabetização que envolvam ‘textos úteis’, ou seja, valoriza-se a espontaneidade da criança em detrimento da objetividade do conhecimento.

Podemos dizer que a perspectiva de formação que fundamenta os métodos analíticos já contém premissas que sustentam a manipulação das massas: competitividade controlada no processo de aquisição da língua escrita, classificação e formalização dos textos destinados à alfabetização, procedimentos típicos do positivismo e do pragmatismo. Trata-se de um romantismo do processo de aquisição da língua escrita, no sentido de que a criança deveria ter contato com ‘textos reais’, tornando o processo de aquisição da língua escrita ‘natural’ e ‘prazeroso’.

Mas, afinal, o que pressupõem estes métodos? O principal pressuposto que norteia os métodos analíticos é o de que “[...] o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (MORTATTI, 2016, p. 7). No entanto, como explica Mortatti (2016), os teóricos dos métodos analíticos tiveram diferentes considerações acerca do ‘todo’, isto é, seus defensores consideravam o ‘todo’, ora a palavra, ora a sentença, ora a ‘historieta’ – método global<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Um dos defensores do método global, conforme aponta Elias (2000) é Decroly: “O todo – texto, frase ou palavra significativa – é o *concreto* para a criança, que adquire a noção de ‘cadeira’ (síntese), antes das noções de ‘cor’, ‘encosto’, ‘assento’ (análise). As sílabas, as letras ou os sons constituem

No método denominado ‘da palavração’ prioriza-se o trabalho com palavras que, depois, são divididas em sílabas e, por fim, em letras. Do ponto de vista didático, pode ser desenvolvido da seguinte maneira: primeiro, apresentam-se palavras que fazem parte do universo infantil, em seguida, parte-se para a memorização (leitura e escrita) destas palavras, posteriormente, são divididas em sílabas para, então, buscar a formação de novas palavras por meio das sílabas estudadas. Finaliza-se o trabalho didático com o estudo e análise de grafemas e fonemas das palavras em estudo, faz-se a formação de frases nas quais estarão presentes tais palavras e, por último, desenvolve-se a produção de textos em que estejam presentes essas mesmas palavras.

A proposta denominada sentencição<sup>35</sup>, parte do pressuposto de que a unidade a ser priorizada na alfabetização é a sentença (frase) que, depois de reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas. Frade, baseando-se nas ideias de Braslavsky, considera que o método da sentencição segue os mesmos princípios que o método da frase, ou seja, “[...] se faz nele o uso de um grupo de palavras com sentido desde o começo da alfabetização” (FRADE, 2005, p. 34). Didaticamente, nessa proposta, pode-se partir

[...] de expressão oral das crianças, cujos enunciados são transformados em orações simples e escritos em faixas de distintos tamanhos, exibidas na sala de aula para que as crianças possam ilustrá-las, conservando-as numa certa ordem. Essas frases podem depois ser consultadas para que as crianças encontrem nelas novas palavras e combinações (FRADE, 2005, p. 34).

No chamado método global – *As mais belas histórias* (CASASANTA, 1969), *O Livro de Lili* (FONSECA, 1961) e *Sarita e seus amiguinhos* (THOFEHRN; SZECHIR, 1953), por exemplo – há o pressuposto de que o texto é a unidade que deve ser utilizada como ponto de partida no processo de alfabetização. Assim, o estudo de frases, palavras, sílabas e fonemas ficam em segundo plano porque no processo de aprendizagem da leitura e da escrita o texto deve ser a unidade fundamental de análise. Didaticamente, segue-se o seguinte percurso: a) reconhecimento global do texto; b) memorização do texto; c) divisão do texto em sentenças

---

o abstrato para ela, uma vez que são partes do todo, a última expressão da análise. Por isso Decroly propõe o método global, ou visual-ideográfico, para o ensino da leitura” (ELIAS, 2000, p. 81).

<sup>35</sup> Frade, com cujo os argumentos concordamos, apresenta duas vantagens e uma desvantagem do método da sentencição: “Em linhas gerais, são elencadas duas vantagens: a de se trabalhar com a frase [...] como a unidade mais completa da língua; e a de se enfatizar um tipo de leitura que pode utilizar pistas do contexto para a compreensão. Como desvantagem, [...] [há] o perigo de se gastar muito tempo com a memorização e de se dar pouca atenção à análise de palavras” (FRADE, 2005, p. 34).

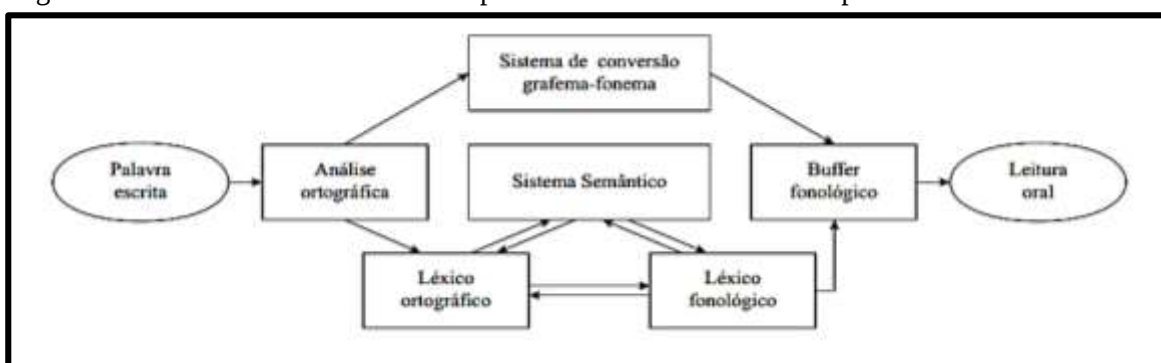
(frases); d) reconhecimento de expressões (porções de sentido); e) divisão das sentenças em palavras e f) divisão das palavras em sílabas.

Do ponto de vista formativo, alfabetizar exclusivamente por meio de textos – orais ou escritos – pode não ser exitoso, a começar pela diferença que existe entre o modo como produzimos nossos textos orais e os escritos, dentro das exigências escolares ou em determinadas circunstâncias culturais. Concordamos com Cagliari que no processo de alfabetização “trabalhar só com palavras isoladas é tão errado quanto trabalhar somente com textos. As duas coisas são indispensáveis” (CAGLIARI, 1999, p. 204).

De certa forma, a disputa entre os métodos sintéticos e analíticos é uma querela que não se justifica. Conforme Frade (2005, p. 51), “[...] não podemos negar que as duas principais tendências e marchas deveriam estar presentes num e noutro momento [...]” do processo de alfabetização.

Destacamos aqui a importância da relação entre o todo e as partes e vice-versa, isto é, é fundamental que no processo de alfabetização a criança desenvolva a consciência fonológica, mas também é necessário que amplie seu vocabulário e, assim, passe a ler com maior velocidade e com compreensão, uma vez que estará ampliando o seu léxico<sup>36</sup>. Dessa forma, no processo de aquisição da língua escrita, o aluno necessita reconhecer tanto o todo quanto as partes, o que atualmente tem se denominado “modelo de dupla rota” (NOBRE; SALLES, 2016, p. 131).

Figura 1: Estrutura de um modelo de dupla rota de reconhecimento de palavras



Fonte: Nobre e Salles (2016, p. 131).

<sup>36</sup> Embora, conforme Dehaene (2012), a união entre as duas rotas (ou vias) não ser algo simples porque “algumas crianças utilizam, sobretudo a via direta e fazem uma leitura por adivinhação, lendo um nome sinônimo daquele desejado (‘lanche’ em vez de ‘merenda’, por exemplo). Outras gaguejam uma pronúncia estranha a partir das letras, mas permanecem bloqueadas ao nível dos sons sem jamais compreender o significado. É somente depois de muitos anos de aprendizagem que as duas vias terminam por se integrar uma à outra, a ponto de produzir, no leitor adulto, a aparência de um sistema único e integrado de leitura” (DEHAENE, 2012, p. 55).

Além disso, à medida que a criança segue pela dupla rota, ocorre o chamado autoensino<sup>37</sup>.

*Autoensino* porque as correspondências grafema-fonema, uma vez compreendidas pela criança, constituem um processo gerativo que permite que ela, sem instrução explícita, autoinstruindo-se, ou ‘ensinando a si mesma’, decodifique, na leitura independente de palavras, isoladas ou em textos, novas palavras ou palavras pouco frequentes em seu vocabulário que, encontradas um certo número de vezes, vão sendo ‘lexicalizadas’, isto é, arquivadas em seu léxico ortográfico (SOARES, 2016, p. 279).

Apesar das limitações dos métodos sintéticos e analíticos, eles estavam vinculados a uma cultura acerca da alfabetização, a uma tradição. Conforme argumenta Carvalho (2015), pelo menos desde o início do século XX têm havido uma crise na transmissão de experiências simbólicas autênticas. Acreditamos que a crise das propostas ‘tradicionais’ de alfabetização está inserida nesse contexto que o autor menciona:

É, pois, no plano das relações educativas que a recusa da assunção de um *lugar de autoridade* toma sua forma mais aguda, pois pode resultar no descaso pela transmissão de um legado de experiências simbólicas capazes de conferir durabilidade e sentido ao mundo que compartilhamos com os mais jovens que a ele chegam, mas também com aqueles que nos precederam e com os que nos sucederão na tarefa de sua renovação. Por isso, furtar-se a essa responsabilidade é simultaneamente abdicar do compromisso com a durabilidade desse mundo comum e abandonar à própria sorte as novas gerações que nele aportam, sem o amparo de uma tradição nem a familiaridade com um legado cultural que lhe confira inteligibilidade e sentido (CARVALHO, 2015, p. 980).

Não estamos defendendo que sejam as propostas mais adequadas ao ensino da língua escrita, mas, do ponto de vista formativo, consideramos que a partir do momento que deixa de existir uma tradição acerca de ter uma autoridade que saiba *o que se ensina e como se ensina*, isto é, o professor, ocorre uma “desinvenção da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 5), e, então, o processo de aquisição da língua escrita deixa de ser um aspecto cultural – perde sua aura (BENJAMIN, 2012a).

Esta disputa entre os métodos sintéticos e os analíticos – que data do final do século XIX – continua a fomentar as discussões sobre a alfabetização. Isso pode ser

---

<sup>37</sup> De maneira semelhante, Ehri (2013) explica que Share chegou à conclusão de que a decodificação é um mecanismo autodidático: “Share (1995, 1999) estudou a contribuição de uma estratégia de decodificação para a aquisição de vocabulário automático. A decodificação funciona como um mecanismo autodidático. Quando os leitores decodificam palavras novas ao lerem o texto, essas palavras são retidas na memória” (EHRI, 2013, p. 167).

explicado pelo fato de o construtivismo não ter apresentado um método que direciona o processo de alfabetização. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a querela entre os métodos sintéticos e os analíticos é insolúvel, “[...] a menos que conheçamos quais são os *processos de aprendizagem do sujeito*, processos que tal ou qual metodologia pode favorecer, estimular ou bloquear” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29). Para elas, só é possível haver uma saída para a disputa entre estes métodos, caso se passe a considerar *como a criança aprende*, em detrimento de como se ensina, pressuposto da psicogênese da língua escrita.

### 3.3 A psicogênese da língua escrita

A partir de meados da década de 1980, no Brasil, paralelamente à abertura política, houve uma modificação econômica: a entrada do país na economia neoliberal globalizada. Nesse cenário, a população se submete a precárias condições de trabalho que seguem o modelo de acumulação flexível. Que implicações esta nova forma de organização do processo de produção exige do trabalhador no que diz respeito à formação cultural? Que capacidades lhes são requeridas? Que tipos de propostas pedagógicas seriam ideais? Em consonância com esse tipo de trabalho, tem predominado um modelo de educação que tende a seguir recomendações de organismos internacionais, como ONU, Unicef, FMI e BM, já que esses organismos estão em sintonia com o projeto social de manutenção da ordem capitalista, apesar de suas contradições. Nesse contexto, o discurso do construtivismo como teoria pedagógica ganha força e, posteriormente, acaba sendo trazido para a alfabetização. É aí que entra em ascensão a psicogênese da língua escrita que, no caso do Brasil, teve como principais teóricas as argentinas Emilia Ferreiro<sup>38</sup> e Ana Teberosky.

No livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), cujo título da tradução para o português do Brasil é *Psicogênese da língua escrita*, Ferreiro e Teberosky propõem uma ‘revolução’ para a alfabetização, tendo como principais influências teóricas Jean Piaget<sup>39</sup> e Noam Chomsky.

---

<sup>38</sup> Além de Emilia Ferreiro, outros teóricos fizeram o uso da teoria psicogenética de Piaget para explicar o processo da aquisição da língua escrita. Por exemplo, Ana Teberosky, Glenda Bissex, Charles Read, Alvin Meyer Liberman e Richard Gentry.

<sup>39</sup> Para as autoras, embora Piaget não tenha desenvolvido uma teoria ou uma didática acerca do aprendizado da língua escrita, ele “[...] mostrou a necessária passagem por ‘erros construtivos’ em outros domínios do conhecimento” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 292). Neste sentido, a

Ferreiro e Teberosky (1999) consideram que esta mudança conceitual é necessária porque, por meio dos pressupostos de Piaget, descobriu-se que “[...] além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este que propõe problemas e trata de solucioná-los seguindo sua própria metodologia (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. v).

Já a teoria de Chomsky, por meio de sua “gramática gerativa”, conforme aponta Viotti (2008), tem três objetivos mais importantes. Ao que tudo indica, foram os que mais influenciaram Ferreiro e Teberosky. São eles:

- i. descrever o conhecimento do falante de uma língua [...];
- ii. caracterizar o tipo de conhecimento inato que a criança traz para o processo de aquisição de uma língua; e
- iii. explicar os processos que levam uma criança desse ponto inicial do conhecimento lingüístico inato até o conhecimento de sua língua (VIOTTI, 2008, p. 34).

A teoria psicogenética de Ferreiro e Teberosky as leva a propor um estudo que busca, essencialmente, descrever as hipóteses que a criança ‘constrói’ acerca da língua escrita quando está em processo de aquisição do código. A ‘novidade’ é a de que supostamente a criança aprenderia muito mais convivendo com a escrita e arriscando hipóteses do que tendo contato com algum método de alfabetização. Assim, dizemos que essa visão é parecida com o que Benjamin relatou acerca da obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica: com a popularização da arte, a massa passa de uma atitude retrógrada diante de um quadro para uma relação progressista diante de um filme (BENJAMIN, 2012a); com a universalização da escola pública, ocorre a alfabetização em massa e, então, os alfabetizados deixam de ter uma atitude de contemplação com relação ao ensino e passam a ter uma ‘participação’ na construção da língua escrita.

Ao dizerem que o sujeito ‘construirá sua própria metodologia’, Ferreiro e Teberosky indicam que a psicogênese da língua escrita parte de um neologismo que veio à tona junto com o construtivismo: o ‘aprender a aprender’, uma espécie de confiscação da subjetividade, pois, ao definir o ‘Eu epistemológico’ como entidade responsável por qualquer conhecimento, anula tanto o sujeito quanto o objeto como unidades constituídas historicamente, conforme aponta Adorno (2016a):

---

teoria de Piaget implicaria o seguinte: “A leitura e a escrita não podem ser uma exceção: encontramos muitos ‘erros’ no processo de conceitualização. É óbvio que, tratando de evitar tais erros, o professor evita que a criança pense” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 292).

A forma subjetiva pura da teoria do conhecimento tradicional, de acordo com seu próprio conceito, pode ser pensada em cada caso unicamente como forma do objetivo e não sem ele, e sem ele não pode sequer ser pensada. O que há de fixo no Eu epistemológico – a identidade da autoconsciência – está evidentemente moldado segundo a experiência não-refletida do objeto persistente: o próprio Kant refere-o essencialmente a isso. Esse não teria podido reclamar como condições de objetividade as formas subjetivas se, tacitamente, não tivesse concedido a estas uma objetividade, que tomou emprestado àquelas às quais contrapôs o sujeito. No extremo a que a subjetividade no entanto se reduz, desde o ponto de sua unidade sintética, somente é reunido aquilo que já co-pertence. De outra maneira, a síntese seria mero arbítrio classificatório. Claro que tampouco esta solidariedade é representável sem a realização subjetiva da síntese. Mesmo a respeito do ‘a priori’ subjetivo, a objetividade de sua validade só pode ser afirmada na medida em que tem um lado objetivo; sem este, o objeto constituído ‘a priori’ seria uma pura tautologia para o sujeito (ADORNO, 2016a, p. 5).

Para Ferreira e Teberosky (1999), os processos de aquisição da língua que se baseiam em práticas pedagógicas tradicionais estão equivocados, pois fundamentam-se em uma pedagogia que faz parte de uma psicologia associacionista, cujo pressuposto principal é que todos os erros de uma criança são considerados parecidos. Na visão de Moraes (2012), a perspectiva associacionista considera que a criança em processo de aquisição da língua escrita é uma tábula rasa e que, assim, o alfabetizando

[...] adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo (MORAIS, 2012, p. 27).

Por outro lado, “para uma psicologia piagetiana, é chave poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta”, apontam Ferreira e Teberosky (1999, p. 33).

Em síntese, há dois pressupostos distintos acerca da aquisição da língua escrita: a base associacionista/empirista e a base mentalista/gerativista. Viotti (2008) apresenta esta discussão com as seguintes palavras:

[...] de um lado, estão aqueles que acreditam que a língua é um objeto externo à mente humana; de outro, estão aqueles que, como Chomsky, consideram que a língua é um objeto mental. Para os primeiros, um falante chega ao conhecimento de sua língua por meio de um sistema de

aprendizagem, que envolve processos de observação, memorização, associação, etc. Para Chomsky e seus seguidores [como Ferreiro e Teberosky] diferentemente, os seres humanos nascem dotados de um conjunto de estruturas lingüísticas mentais altamente abstratas e geneticamente determinadas, que funcionam como um mapa, orientando o processo de aquisição da língua pela criança. [...] esse conjunto de estruturas mentais que são parte de nossa dotação genética se chama gramática universal. [...] esse nome se deve ao fato de que esse conjunto de estruturas lingüísticas mentais é concebido como sendo geneticamente determinado. Se essas estruturas são geneticamente determinadas, e se o conjunto de todos os humanos, sejam eles brasileiros, japoneses, alemães, surdos ou ouvintes, constitui uma única espécie, então, esse conjunto de estruturas tem que ser universal (VIOTTI, 2008, p. 39).

Emilia Ferreiro busca esclarecer que a pergunta fundamental que guiou suas investigações epistemológicas e psicológicas acerca da aquisição da escrita foi: “como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento?” (FERREIRO, 2015, p. 9). Convém adiantar que a autora pretende revelar o que antecede à apropriação e como ocorre o processo de domínio do sistema de escrita alfabética, ou seja, não se trata de um método de alfabetização, mas uma interpretação acerca de ‘como se aprende’ a ler e escrever. Assim, diz a autora:

Quando procuramos compreender o desenvolvimento da leitura e escrita, do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente constituído (e não do ponto de vista da aquisição de uma técnica de transcrição), buscamos ver se havia modos de organização relativamente estáveis que se sucediam em certa ordem. Agora sabemos que há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem; sabemos que esses modos de representação pré-alfabéticos se sucedem em certa ordem: primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos (FERREIRO, 2015, p. 10).

Estes pressupostos trazem duas implicações acerca da aquisição da escrita: por um lado “[...] que o processo de aprendizagem da criança pode ir por vias insuspeitas para o docente” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 40); por outro lado “[...] que inclusive [...] crianças de classe baixa não começam do ‘zero’ na primeira série” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 40).

Os princípios básicos que guiaram o projeto experimental acerca da aquisição da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem da escrita, implicaram as seguintes conclusões: 1) a leitura não deve ser identificada como a

leitura de algo que é decifrado; 2) a escrita não deve ser identificada como a cópia de um modelo; 3) não se deve identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Para Ferreiro (2015), o avanço na escrita ocorre de maneira espontânea porque no desenvolvimento da alfabetização as informações sociais “[...] não são recebidas passivamente pelas crianças [...] quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido” (FERREIRO, 2015, p. 25) e, assim, avançam por si só nos níveis de escrita acima mencionados. “Este é o significado profundo da noção de *assimilação* que Piaget colocou no âmago de sua teoria”, destaca Ferreiro (2015, p. 25). Dessa forma, da perspectiva da psicogênese da língua escrita basta a criança vivenciar um ambiente letrado que, conseqüentemente, irá se apropriar da língua escrita.

Do ponto de vista filosófico, embora a psicogênese da língua escrita tenha seus pressupostos objetivos, haja vista que tem a pretensão de descobrir uma estrutura fundamental acerca de como o sujeito aprende a ler em sistemas de escrita de base alfabética, predominam aspectos da razão subjetiva, pois, conforme percebemos no discurso de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2015), há uma supervalorização da faculdade de classificação e dedução e, além disso, acredita-se que a criança consegue por si encontrar os meios corretos, isto é, ‘levantar hipóteses de escrita’. Em outras palavras, o construtivismo guarda uma íntima relação com o processo de formalização da razão, pois reifica o pensamento, tratando-o como uma ‘máquina’ (meio) que dá os fins corretos aos conteúdos que tiver à disposição, dispensando o sujeito da apropriação da cultura, ou melhor, implicando na aquisição da pseudocultura (ADORNO, 2011).

Ainda sobre o construtivismo, percebemos que está atrelado à perda da autoridade na modernidade e na era contemporânea, pois retira a importância do professor como condutor do processo de apropriação da língua escrita, atribuindo ao próprio indivíduo o domínio e a condução do seu processo de aprendizagem.

Dizer de antemão que é a criança quem conduzirá o seu aprendizado<sup>40</sup> – o ‘aprender a aprender’ – embora aparente que, assim, ela terá uma espécie de ‘autoconhecimento’, uma

---

<sup>40</sup> Referindo-se ao processo de individuação do conhecimento, Cunha (1973, p. 59) afirma categoricamente que a criança conduzir o seu próprio conhecimento é um dos pontos principais da teoria de Piaget: “Voltando à individualização do ensino, preconizada pela teoria de Piaget, cabe recordar que, sendo a criança o agente de seu próprio desenvolvimento, deverá tomar a iniciativa de resolver aquilo que vai investigar no meio ambiente que a rodeia. Só assim desenvolver-se-á nela um pensamento inquisitivo e científico”, aponta a autora.

possibilidade de ‘fazer tudo sozinha’, na verdade, exigirá que faça um determinado procedimento que ainda não tem condições de fazer. Esses pressupostos têm um objetivo: a formação para a adaptação, conforme aponta Cunha (1973):

A teoria de Piaget, com sua ênfase na iniciativa e atividade do sujeito, nos impele a adotar nova atitude diante da criança: quanto mais se lhe permitir ser tratada como indivíduo, como algo a oferecer à comunidade na qual se encontra na qualidade de criança, mais útil poderá tornar-se como adulto; quanto mais se lhe permitir o uso da experiência direta, tanto melhor ‘aprenderá a aprender’; quanto mais possa participar da organização e da coletividade escolar, mais poderá enfrentar a solução de problemas, a tomada de decisões e a colaboração com os outros. Assim sendo, tanto mais adaptável se tornará às transformações da vida (CUNHA, 1973, p. 91).

Consequentemente, a criança ficará à mercê da sorte, podendo ficar por anos inserida no processo de escolarização (meio), porém sem atingir os fins almejados (formação para a autonomia), podendo terminar o seu ciclo de alfabetização com uma pseudoformação, no que diz respeito aos conhecimentos acerca da língua escrita. Morais (2012) sistematiza este problema com base em dados empíricos:

Estudos que acompanharam, cuidadosamente, turmas dos três primeiros anos de redes públicas (cf. CRUZ e ALBUQUERQUE, 2011; OLIVEIRA, 2010) têm apontado um grave problema: a ausência de progressão no que é ensinado e aprendido ao longo do primeiro ciclo, como consequência da ausência de metas específicas para cada um dos três anos que o compõem (MORAIS, 2012, p. 23).

A psicogênese da língua escrita considera que a criança interpreta antes mesmo de aprender a decodificar (ler) porque “muito antes de serem capazes de ler “[...] as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor [...]” (FERREIRO, 2015, p. 77).

Só recentemente podemos dizer que estamos aprendendo a ler (no sentido de interpretar) as primeiras escritas infantis, aquelas que não estabelecem princípio algum de correspondência entre as grafias utilizadas e a pauta sonora das palavras que se quer escrever. Essas escritas são muito difíceis de interpretar porque exigem, do adulto, um verdadeiro esforço cognitivo: não é fácil resistir à tentação de qualificar como ‘desviantes’, ‘desorganizados’ ou ‘irrelevantes’ as respostas que se afastam dos modos de organização considerados como ‘normais’, precisamente por serem os nossos. É muito difícil – aqui como em outros campos – deixar de considerar o nosso ponto de vista sobre a realidade como o único legítimo, e procurar adotar o ponto de vista dos sujeitos (FERREIRO, 2015, p. 100).

Assim, percebemos que quando o processo de alfabetização é analisado do ponto de vista psicogenético busca-se orientar pelo que Emilia Ferreiro denomina ‘lógica interna’: “[...] compreender as razões da substituição de um modo de organização por outro, isto é, os processos de construção do conhecimento neste campo específico” (FERREIRO, 2015, p. 10). Em virtude dessa ‘lógica interna’, na psicogenética, considera-se que o processo de aquisição da língua escrita é uma questão de aprendizagem e não de ensino; o sujeito cognoscente é o responsável pelo seu aprendizado, independentemente de método.

Nenhuma aprendizagem conhece um ponto de partida absoluto, já que, por mais novo que seja o conteúdo a conhecer, este deverá necessariamente ser *assimilado* pelo sujeito e, conforme os esquemas assimiladores à disposição, a assimilação será mais ou menos deformante (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 32).

Do ponto de vista ideológico, há uma paridade entre a teoria da psicogênese – o ‘sujeito cognoscente’ responsável por seu próprio método de aprender – e a gênese do indivíduo burguês, no sentido de que a formação requerida para o “espírito do capitalismo” (WEBER, 2004) prioriza a formação para a ‘livre iniciativa’ e para o empreendedorismo, ou seja, é o indivíduo quem deve desenvolver tudo com ‘autonomia’, ficando por conta do mercado – a ‘mão invisível’ (SMITH, 2013; 2014) – a gestão pela relação causal daquilo que vem em consequência desse projeto de sociedade liberal<sup>41</sup>. Em outras palavras, a teoria da psicogênese mantém proximidade com a ideologia da sociedade industrial, pois não visa o bem-estar coletivo que pode ser obtido por uma sociedade democrática letrada, mas a satisfação individual causada pelo uso da língua escrita, que será alcançada de acordo com os “esquemas assimiladores” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 32) que cada um tem à sua disposição.

Mediante o pressuposto de que “[...] todos os conhecimentos supõem uma gênese” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 273), para a psicogênese, o desenvolvimento da escrita também deve passar por esse processo. Por isso, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky consistiram em

[...] averiguar quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceitualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as ideias próprias do sujeito, de um lado, e entre as ideias do sujeito e a realidade do conhecimento, de outro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 273).

---

<sup>41</sup> Não por acaso, alguns teóricos consideram o construtivismo como pertencente ao grupo das “pedagogias liberais” (LIBÂNEO, 2013; SAVIANI, 2008).

“Em termos práticos, isto significa que [...] o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito [...], e não o conteúdo a ser abordado” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 32). Por isso, os desdobramentos do construtivismo em relação à alfabetização estão voltados à priorização do aprendizado (em detrimento do ensino) porque a criança é vista como um sujeito que:

- \* tem acesso à escrita na sociedade antes de passar por um processo sistemático de ensino na escola;
- \* tem um processo lógico de pensamento, de modo que cada ‘erro’ de escrita que produz indica uma hipótese sobre o conteúdo do sistema alfabético de escrita;
- \* constrói conhecimentos em situação espontânea, desde que conviva com o sistema de escrita e obtenha algumas informações sobre seu funcionamento (FRADE, 2005, p. 40).

Entre os desdobramentos dessa teoria, conforme Frade (2005, p. 40), “[...] podem-se ressaltar alguns princípios básicos que levariam o professor a ter outra postura perante o aluno”. Diante desses pressupostos, considera a autora, a escola e o professor que assumem uma ‘alfabetização construtivista’ devem concordar que:

- \* um método ou uma única direção não é determinante da aprendizagem e que é preciso considerar o processo do aprendiz;
- \* o contexto escolar deve propiciar a experimentação em torno da escrita, sem provocar nos alunos o medo de avaliação de ‘erros’;
- \* o material usado na escola deve ser aquele que representa a diversidade de uso da escrita existente na sociedade;
- \* é necessário, antes de iniciar o ensino e durante o processo, saber em que nível de compreensão da escrita o aluno se encontra;
- \* para acompanhar o processo de aprendizagem, é importante que a escola construa instrumentos que permitam ao aluno expressar, sem medo, o que sabe;
- \* é fundamental que o professor conheça as teorias sobre o ‘como se aprende’ para interpretar os resultados apresentados pelos alunos;
- \* a escrita e a leitura devem ser aprendidas em uso social (FRADE, 2005, p. 40).

Passadas algumas décadas do surgimento da psicogênese da língua escrita como teoria e boa parte de seus pressupostos terem sido questionados (ARAUJO, 2015; MORAIS, 2014; OLIVEIRA, 2016a; SNOW; JUEL, 2013), ela continua a respaldar práticas pedagógicas, como por exemplo, a que defende a “escrita inventada” (SOARES, 2016, p. 237). Soares (2016) avalia que as pesquisas do psicólogo estadunidense Alvin Meyer Liberman têm implicado no pressuposto de que, no processo de aquisição da escrita, “[...] a criança repete *descoberta e invenção*” (SOARES, 2016, p. 191), implicando uma

reconsideração acerca da necessidade da ‘escrita inventada’ em práticas de alfabetização. Na visão de Soares,

Ao contrário dos métodos sintéticos e analíticos, que rejeitavam a escrita não controlada – a criança só deveria escrever palavras que já houvesse aprendido a ler –, o construtivismo enfatizou o papel da escrita, sobretudo de uma escrita ‘espontânea’ ou ‘inventada’, considerada como processo por meio do qual a criança se apropriaria do sistema alfabético e das convenções da escrita, tornando desnecessário o ensino explícito e sistemático desses sistemas e dessas convenções; também ao contrário dos métodos sintéticos e analíticos, que adiavam o convívio da criança com os usos e funções da língua escrita, propôs, ao longo mesmo do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, a escrita de textos de diferentes gêneros (SOARES, 2016, p. 26).

É certo que a prática da escrita inventada pode estimular o processo de aquisição da língua escrita, mas não é suficiente, já que espontaneamente não é possível a criança se apropriar desse sistema simbólico construído socialmente.

Em síntese, a chegada do discurso da psicogênese da língua escrita inaugurou uma nova disputa acerca dos métodos e propostas para o processo de aquisição da língua escrita: por um lado, o método voltado para o ensino – ‘como se ensina’ – e, por outro lado, o método voltado para a aprendizagem – ‘como se aprende’.

### **3.4 A alfabetização voltada para o como se ensina e a alfabetização voltada para o como se aprende**

Atualmente, embora haja a discussão sobre diferentes métodos e propostas de alfabetização, podemos dizer que todas estão inclusas em uma ou outra dentre as que serão apresentadas a seguir: a primeira (métodos sintéticos e analíticos) defende que os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita devem ser estruturados, sequenciados, gradativos e explícitos; já a segunda propõe que estes processos devem ocorrer de forma ‘natural’ (método de imersão), por meio de descoberta, isto é, sem a utilização de técnicas de ensino, métodos ou princípios que possam vir a interferir na linguagem. O quadro abaixo sistematiza esta questão.

Quadro 2: Métodos de alfabetização – unidades de análise

| <b>Método</b>                            | <b>Unidade/<br/>base</b> | <b>Princípio que<br/>prioriza</b>                                                     | <b>Marcha/<br/>organização</b>                                                                                                             | <b>Capacidade<br/>priorizada</b>                     | <b>Natureza da<br/>intervenção<br/>pedagógica<br/>que se<br/>consolidou</b>              |
|------------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Alfabético                               | Alfabeto<br>(Grafema)    | Relação do nome<br>da letra com o<br>som                                              | Sintético                                                                                                                                  | Decodificação/<br>análise<br>fonológica              | Foco:<br>Controle/<br>Sequência/<br>Diretivismo                                          |
| Fônico                                   | Fonemas<br>(Sons)        | Relação direta da<br>fala com a escrita                                               | Sintético                                                                                                                                  | Decodificação/<br>análise<br>fonológica              | Foco:<br>Controle/<br>Sequência/<br>Diretivismo                                          |
| Silábico                                 | Sílaba                   | A sílaba é uma<br>unidade mínima<br>de segmentação<br>da fala                         | Sintético                                                                                                                                  | Decodificação/<br>análise<br>fonológica              | Foco:<br>Controle/<br>Sequência/<br>Diretivismo                                          |
| Palavração                               | Palavra                  | Parte-se da<br>palavra que tem<br>significado                                         | Analítico                                                                                                                                  | Compreensão/<br>Sentido/<br>reconhecimento<br>global | Foco:<br>Controle/<br>Sequência/<br>Diretivismo                                          |
| Sentencição                              | Frase                    | Parte-se da frase<br>que tem<br>significado                                           | Analítico                                                                                                                                  | Compreensão/<br>sentido/<br>reconhecimento<br>global | Foco:<br>Controle/<br>Sequência/<br>Diretivismo                                          |
| Global de<br>contos ou de<br>historietas | Texto                    | A unidade da<br>língua é o texto                                                      | Analítico                                                                                                                                  | Compreensão/<br>sentido/<br>reconhecimento<br>global | Foco:<br>Controle/<br>Sequência/<br>Diretivismo                                          |
| <b>Método</b>                            | <b>Unidade</b>           | <b>Princípio que<br/>prioriza</b>                                                     | <b>Natureza da intervenção<br/>pedagógica</b>                                                                                              |                                                      | <b>Organização<br/>pedagógica<br/>possível</b>                                           |
| Método<br>natural ou de<br>imersão       | Texto em<br>uso social   | A aprendizagem<br>da escrita ocorre<br>em interação<br>com situações de<br>letramento | O professor ou os colegas<br>informam, quando se faz<br>necessário ou quando o aprendiz<br>demanda, e não numa sequência<br>predeterminada |                                                      | No contexto<br>de um projeto<br>ou de uma<br>situação de<br>leitura/escrita<br>autêntica |

Fonte: Frade (2005, p. 65-66).

O quadro revela que os métodos sintéticos e analíticos propõem uma sequência para o ensino da leitura e da escrita e, portanto, um direcionamento no processo de alfabetização, ou seja, trata-se de uma aprendizagem conduzida pelo professor. Por outro lado, o método natural ou “de imersão” é centrado no aprendizado por conta do próprio sujeito (no ‘como se aprende’), no não-diretivismo, implicando em uma ‘desmetodização’ do processo de alfabetização. Este ‘método sem método’ considera que a unidade base é o texto e que os ‘eventos de letramento’ – processos autênticos de uso social da escrita – são os procedimentos mais adequados para que a

criança se aproprie da língua escrita, sendo, então, a proposta que mais se aproxima dos pressupostos defendidos por Ferreiro e Teberosky e do letramento, conforme veremos na próxima subseção.

Podemos dizer que a separação dos métodos e propostas para a alfabetização entre duas categorias distintas – o método voltado para o ensino e o método voltado para a aprendizagem – provém do dualismo que caracteriza a educação escolar na atualidade: por um lado, a pedagogia tradicional e, por outro lado, a pedagogia nova e a construtivista.

Quando a educação escolar e, conseqüentemente, o processo de aquisição da língua escrita se voltam para a aprendizagem, estamos diante dos pressupostos da sociedade neoliberal em que se atribui ao indivíduo a responsabilidade por tudo, ou seja, mediante o recuo do Estado – não se almeja mais um bem-estar coletivo, desde que houve a crise do keynesianismo e o fim das metanarrativas –, o ‘eu’ individual passa a ser responsável por tudo: pela sobrevivência, pela segurança, pela saúde e até pela aquisição da língua escrita.

Apesar de desmetodizar o processo de alfabetização, dando à criança a falsa autonomia para aprender, a forma prevalece: o aluno conduz o processo e o professor se afasta como autoridade do conhecimento sistematizado, implicando em uma crise de formação. Conforme aponta Carvalho (2015), quando crianças e jovens ficam sem ter a garantia de um caminho seguro na condução do conhecimento, a educação entra em crise.

Talvez seja a não aceitação desse paradoxo – a submissão prévia à autoridade como condição da possibilidade de constituição de um sujeito autônomo – que tem levado os discursos educacionais vinculados às pedagogias da autonomia (ou às chamadas pedagogias não diretivas) a um interminável combate programático em favor da abolição de qualquer referência a um lugar de autoridade na relação entre professores e alunos. Combate que inclui até mesmo a tentativa de abolição desses termos, identificados como signos de uma ordem tradicional e hierárquica. Nesses discursos, fala-se em *crianças* e *jovens*, mas não em *alunos*; em *facilitadores da aprendizagem* ou *parceiros mais experientes*, mas não em *professores*. Fala-se em *aprendizagem* ou *construção de conhecimento*, mas não em *ensino* ou *transmissão de um legado de experiências simbólicas*. O efeito dessa ênfase discursiva na ação e no pensamento do sujeito que aprende tem sido o declínio da função mediadora do ensino e da transmissão como elemento de ligação social e temporal (CARVALHO, 2015, p. 983).

Na visão de Cagliari (1999), em sua essência, a educação só dispõe de dois métodos: um baseado no ensino e outro na aprendizagem. Quando trazido para a alfabetização, estes conceitos indicam que existem os métodos voltados para o ensino – sintéticos e analíticos –,

por um lado, e os métodos voltados para a aprendizagem – psicogênese da língua escrita –, por outro lado.

Não discordamos que haja duas propostas distintas acerca da alfabetização, mas, em vez de duas correntes teóricas que propõem alfabetizar com método, há apenas uma: quando a proposta está voltada para o ensino, considera-se necessário alfabetizar com método, porém, quando está voltada para a aprendizagem, baseando-se no construtivismo, o pressuposto é o de que não se deve utilizar método no processo de alfabetização. Mas, em que consistem o processo de alfabetização centrado no como se ensina e o centrado no como se aprende?

A alfabetização centrada no ensino atribui grande importância ao professor e tem um artefato pedagógico que o representa: a cartilha ou o livro didático de alfabetização. Para Cagliari (1999), está aí um dos grandes problemas dos métodos voltados ao ensino: os livros didáticos de alfabetização. O autor considera que eles têm uma concepção de linguagem que se centra na noção de sílaba. Na visão do autor, quando a criança passa por um processo de alfabetização que se encontra sistematizado em livro didático, deverá aprender que “[...] uma palavra é feita de sílabas, uma sílaba, de letras, uma frase é um conjunto de palavras e um texto é um conjunto de frases” (CAGLIARI, 1999, p. 82), o que, ao nosso ver, não é necessariamente um problema. Do nosso ponto de vista, o ensino desses conceitos é uma necessidade, pois é por meio de síntese e análise dos diversos elementos que compõem o sistema de escrita alfabética que o educando se apropria das regras e convenções que lhe permitirão utilizá-lo.

Ao que nos parece, ao dizer que livros didáticos de alfabetização voltados para o ensino centram-se na sílaba, o autor desconsidera que os livros centrados nesta proposta são aqueles que se pautam no método silábico, todavia isso não é regra, já que o livro pode apresentar uma proposta de alfabetização orientada por outros métodos, como o global e o fônico, por exemplo.

Para Cagliari (1999), métodos de alfabetização voltados para o ensino têm como base o já dominado, isto é, “aprender é dominar, ou seja, devolver a quem ensinou o conteúdo ensinado” (CAGLIARI, 1999, p. 45); decorar um determinado assunto, pressuposto amplamente criticado pelo autor. Essa postura de crítica aos pressupostos tradicionais da alfabetização não nos surpreende, porque é próprio do processo formativo voltado ao ‘como se aprende’ desvalorizar a memória e a concentração. Aliás, tem sido comum na época de predomínio da razão instrumental a descaracterização dessas atitudes humanas, como

apontam Benjamin (2012a) e Adorno (2011). De acordo com Gagnebin (2006), esses teóricos frankfurtianos contribuíram para reavivar a discussão em torno da desvalorização da memória e a valorização do esquecimento no mundo ocidental. Acerca da visão de Adorno em torno do aligeiramento da atenção e da concentração na sociedade administrada, Loureiro (2016) explica:

Ao refletir sobre a formação cultural na sociedade administrada, Adorno observa que, ao invés de uma plena potencialização dos sentidos humanos, tem ocorrido uma regressão fundada em uma semiformação na qual a experiência do sujeito é substituída por um momento informativo, fugaz e isolado, que logo é suplantado pelo consumo de outras informações. O viver se fragmenta nesses instantes de consumo desconexos: ‘Em lugar do *temps duré*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, se coloca um ‘É isso’ sem julgamento [...]’ (ADORNO, 1992, p. 51). Por isso, a semiformação carrega a debilidade em relação ao tempo, o enfraquecimento da memória. Aprisionada nos limites da vivência, a semiformação acomete a relação do sujeito com o mundo e brutaliza a consciência, por ser um incentivo à não reflexão (LOUREIRO, 2016, p. 4-5).

Sobre o domínio do conteúdo no processo de alfabetização, há que se considerar que a língua escrita se utiliza de um código que permite escrever qualquer palavra. Entretanto, dominar o código alfabético é necessário como meio – não como fim –, pois, quando a criança automatiza<sup>42</sup> o reconhecimento das palavras – decodificação – ele é superado por incorporação. Conforme aponta Ehri (2013), “a automaticidade é o reconhecimento das pronúncias e dos significados de palavras escritas imediatamente ao vê-las, sem dedicar atenção ou esforços para decodificá-las” (EHRI, 2013, p. 169) e a vantagem dela é que “[...] a atenção dos leitores pode se voltar inteiramente para entender o texto, em vez de ser dividida e distraída por questões ligadas à decodificação” (EHRI, 2013, p. 170). Entretanto, as propostas voltadas para o ‘como se aprende’, desconsideram esses pressupostos; Cagliari, por exemplo, desconsidera a necessidade de memorização das unidades que fazem parte do sistema de escrita alfabética (fonemas, grafemas, sílabas, morfemas etc.).

---

<sup>42</sup> Além da automaticidade, é importante levar em consideração a “unitização” no processo de leitura. Conforme aponta Ehri, baseando-se em estudos de LaBerge e Samuels, além da automaticidade, há também o desenvolvimento da memória visual para palavras. “Como resultado da prática lendo muitas palavras, o leitor processa unidades cada vez maiores à medida que se repetem, de característica a letras, padrões ortográficos e palavras inteiras, em um processo conhecido como unitização. Não apenas as letras, mas outras características visuais das palavras, como o comprimento, o contorno e os padrões internos das letras podem ser retidas na memória para dar suporte à leitura imediata de palavras. Os códigos visuais são conectados a códigos fonológicos, que por sua vez, ativam códigos semânticos na memória” (EHRI, 2013, p. 170).

No processo de alfabetização, são os métodos voltados para o ensino os que exigem que a criança domine o conteúdo como o meio para que ela possa ler qualquer tipo de texto, dominar conteúdos cada vez mais abstratos, enfim, ter autonomia. Portanto, se para alguns autores ‘aprender é dominar’, do ponto de vista da apropriação da cultura como condição para o fortalecimento do indivíduo, dizemos que se trata de um momento necessário; ou seja, naquilo que o sujeito domina está a possibilidade de libertação.

De acordo com Cagliari (1999), se uma escola ou um professor optar pelo processo de alfabetização voltado ao ensino, necessitará manter um rígido e absoluto controle sobre o que é feito. Também é indispensável para o método voltado para o ensino que haja uma hierarquia, ou seja, o conteúdo a ser apreendido precisa, necessariamente, de uma determinada ordem, obedecendo ao percurso “[...] dos elementos mais fáceis para os mais difíceis” (CAGLIARI, 1999, p. 46). O autor considera que esse procedimento é um equívoco, pois, para o alfabetizando, tudo é difícil (CAGLIARI, 1999). Todavia, conforme verificou-se na subseção 3.1 desta pesquisa, quando analisam-se as particularidades do português do Brasil, percebe-se que há fonemas e grafemas que podem ser aprendidos facilmente pela criança, enquanto outros são mais difíceis. Portanto, há uma hierarquia ‘do mais simples para o mais complexo’ e este princípio pode facilitar o processo de aquisição da língua escrita. Não estamos defendendo uma alfabetização que se limita à apropriação do código, à formatação, à modelagem, à instrumentalização, mas não se pode esperar que uma criança saiba ler e escrever textos de diferentes gêneros sem que tenha se apropriado do código, sem que consiga estabelecer a relação entre fonema e grafema (consciência fonografêmica) e a relação entre grafema e fonema (consciência grafofonêmica), por exemplo.

Em uma perspectiva oposta aos métodos voltados ao ensino, há os métodos de alfabetização voltados à aprendizagem. Começamos por destacar o ponto de partida dessas propostas.

A situação inicial de uma proposta de alfabetização centrada na aprendizagem levará em conta a “realidade da criança”, aponta Cagliari (1999, p. 52). Neste sentido, em vez de ditados e provas, o professor terá acesso ao conhecimento que cada aluno tem acerca da realidade, por meio do diálogo e da interação.

[...] o alfabetizador conversará com os alunos, logo no início, a respeito da história de cada um, da comunidade onde vivem, dos ideais da vida, da escola, da família e até a respeito do que os alunos acham que a escrita e a leitura são nas suas mais variadas formas (CAGLIARI, 1999, p. 53).

A alfabetização voltada para o processo de aprendizagem consiste em uma espécie de ‘personalização’ do conteúdo a ser ensinado aos alunos. Nesta vertente, parte-se do princípio de que ‘todos são diferentes’ e, portanto, cada criança aprende de um jeito, sendo necessário que o ensino seja adaptado à realidade do aluno.

O processo de ensino [...] levará em conta o fato de que cada aluno é diferente do outro, e que, portanto, o ensino não poderá ser somente coletivo, mas deverá em grande parte estar voltado para as peculiaridades de cada aluno ou de grupos de alunos que necessitem do mesmo tipo de assistência por parte do professor. Isso não significa que haverá somente aulas particulares. A aula é coletiva, mas numa sala de aula podem acontecer concomitantemente coisas diferentes, sobretudo em relação às atividades realizadas pelos alunos. O professor deverá dizer coisas de interesse comum, voltando-se para toda a classe, e outras de interesse particular, nos momentos adequados, ensinando uma questão ou outra a um ou mais alunos, de maneira especial (CAGLIARI, 1999, p. 53-54).

A técnica do método centrado na aprendizagem se apoia nas explicações adequadas, pois “a aprendizagem depende crucialmente de entender o que se quer saber, e quanto melhor e mais abrangente for esse entendimento, maior e melhor será o processo de aprendizagem” (CAGLIARI, 1999, p. 54). Mas, qual é a visão do autor com relação ao aprendizado? Para ele, aprender é entender, porque “entender é ter um conjunto de informações que expliquem a natureza, a função e os usos do conhecimento” (CAGLIARI, 1999, p. 54)<sup>43</sup>. Por isso, o professor não será aquele que ensina, mas sim o *mediador*.

Costuma-se dizer que o professor é um mediador entre o saber e o aluno. Ser um mediador, aqui, é ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento, passando a ele as informações adequadas, explicando o que tem de ser explicado. Essas explicações não devem referir-se apenas ao conteúdo programático organizado pelo professor, de acordo com um currículo, o que na prática representa a atividade de ensino. Devem, sobretudo, estar voltadas para os trabalhos que os alunos realizam por iniciativa própria, como atividade específica de aprendizagem. É dessa maneira que o processo de ensino, através da mediação do professor, interfere no processo de aprendizagem levado adiante pelo aluno. Quando o aluno erra alguma coisa, ou não sabe realizar uma tarefa, precisa ouvir do professor uma análise do caso e receber uma explicação adequada para entender o que fez ou deixou de fazer, a fim de agir corretamente nesses casos e fazer progredirem seus conhecimentos (CAGLIARI, 1999, p. 55).

---

<sup>43</sup> Para Cagliari, o conhecimento “[...] não se adquire linear nem automaticamente, pelo simples fato de se ter ouvido alguém falar dessas coisas, mesmo que as palavras sejam familiares e o texto, claro e correto. Cada um reage de uma maneira individual à construção do conhecimento, cada um tem um caminho próprio, cada um atribui valores próprios, muito individuais, aos elementos do conhecimento que constrói no processo de aprendizagem. Tudo isso precisa ser levado em conta, porque faz parte intrínseca da natureza humana e, portanto, de cada indivíduo” (CAGLIARI, 1999, p. 54).

Esta ideia do professor como “mediador” nos remete à pseudoformação (ADORNO, 2011), pois atribui à criança a responsabilidade na lida com um conteúdo abstrato sobre o qual ainda não tem domínio, pelo fato de estar em processo de alfabetização e, então, não ter se apropriado de conhecimentos indispensáveis para ler e escrever com independência (consciência fonêmica, silábica etc.).

Entretanto, para Cagliari (1999), o grande segredo da aprendizagem não é adquirir conteúdos, mas que o aprendiz ‘aprenda a aprender’, o que, do ponto de vista formativo e filosófico, significa enfatizar a pseudoformação de um sujeito que seja capaz de encontrar meios (métodos), para resolver problemas, em detrimento dos fins (sem refletir nas implicações éticas e morais que o método ou o conteúdo adquirido trazem para a existência humana, sem pensar a importância do conteúdo escolar para a sua formação). Todavia, a relativização do objetivo e, paralelamente, a valorização do subjetivo, é um procedimento típico da era de predomínio da razão instrumental, conforme aponta Horkheimer (2007). Neste sentido, o ‘aprender a aprender’ não tem nada de neutro: pelo contrário, trata-se de um pressuposto ideológico da sociedade pós-moderna.

Por outro lado, Cagliari (1999) defende que os principais pontos necessários para alguém aprender a ler são: 1) conhecer a língua na qual foram escritas as palavras; 2) conhecer o sistema de escrita; 3) conhecer o alfabeto; 4) conhecer as letras; 5) conhecer a categorização gráfica das letras; 6) conhecer a categorização funcional das letras; 7) conhecer a ortografia; 8) conhecer o princípio acrofônico; 9) conhecer os nomes das letras; 10) conhecer as relações entre letras e sons (princípios de leitura); 11) conhecer as relações entre sons e letras (princípios de escrita); 12) conhecer a ordem das letras na escrita; 13) conhecer a linearidade da fala e da escrita; 14) reconhecer uma palavra; 15) compreender que nem tudo o que se escreve são letras; 16) reconhecer que nem tudo que aparece na fala tem representação gráfica na escrita e 17) compreender que o alfabeto não é usado para fazer transcrições fonéticas. Certo, concordamos com Cagliari, porém, questionamos: se tudo isso não for ensinado de maneira gradativa e explícita, como a criança aprenderá todos estes conteúdos necessários? Como a criança terá a sua atenção centrada em aspectos essenciais da língua escrita se não participar de situações de ensino com esta intencionalidade?

Quando apontamos a necessidade de um ensino estruturado, não estamos dizendo que a criança deva ser impedida de desenvolver e criar; pelo contrário, do ponto de vista da aquisição da língua escrita, é importante que sejam dadas condições para que ela desenvolva a consciência fonológica, adquira uma velocidade na leitura etc. e, assim, possa criar

(compreender e escrever textos). Oferecer a formação à criança não é garantia de emancipação, porém, como Adorno explicou na *Teoria da semicultura*, quando o sujeito deixa de se apropriar da cultura, não é o ‘nada’ que se fará presente, mas a pseudocultura, quer dizer, a apropriação da cultura é condição para a sua superação. Por analogia, na apropriação do código alfabético (ainda que não suficiente) estão os elementos para a superação do analfabetismo e a construção de uma sociedade democrática, meios necessários para a emancipação social.

Convém retomarmos que o processo de alfabetização voltado ao aprendizado, pautado no princípio do ‘aprender a aprender’, surgiu como decorrência das concepções defendidas pelo construtivismo, pois, se o sujeito cognoscente dispõe de seus próprios preceitos lógicos para que aprenda um determinado conteúdo, o importante é aprender a utilizar o seu próprio método de aprendizagem, ou seja ‘aprender a aprender’. Carvalho (2015) revela que este discurso se fundamenta na ilusão de que ensino, autoridade e autonomia são pressupostos incompatíveis. Nas palavras do autor:

Segundo essa modalidade de discurso pedagógico – e as psicologias do desenvolvimento em que se fundamentam –, tudo se passa como se bastasse o contato imediato da criança com as práticas sociais e suas linguagens para que estas venham a revelar-se na complexidade de seus usos, de seus sentidos e de seus mecanismos de validação intersubjetiva. Daí o caráter supostamente desnecessário – obsoleto mesmo – da referência a *alguém* a quem *confiar* a responsabilidade por sua iniciação na herança simbólica de que se constitui o mundo humano. Daí também a crença na incompatibilidade entre ensino, autoridade e autonomia do sujeito (CARVALHO, 2015, p. 983).

Dessa forma, o pressuposto de que o sujeito cognoscente é o responsável por ‘aprender a aprender’, mantém uma íntima relação com o processo de substituir a razão autônoma pelo “automatismo da metodologia moderna” (HORKHEIMER, 2007, p. 95). Não por acaso, o Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 2003) incorporou esse discurso como um dos quatro pilares da educação – o ‘aprender a conhecer’. Em última instância, são práticas pedagógicas que consideram como mais “[...] desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”, aponta Duarte (2016, p. 36).

Quanto à fixação do conteúdo, quando o processo de alfabetização está voltado para a aprendizagem, não se utiliza deste procedimento porque, segundo Cagliari, “quando uma pessoa entende algo, ela automaticamente sabe e, portanto, não precisa ‘fixar’” (CAGLIARI, 1999, p. 59) o conteúdo, ou seja, “[...] quem sabe verdadeiramente sabe de cor, caso

contrário, não sabe” (CAGLIARI, 1999, p. 59). Além disso, no processo centrado no ‘aprender a aprender’, será o conhecimento que as crianças vão tendo – a aprendizagem – que determinará a condução que o professor dará ao processo de alfabetização.

Em última instância, para Cagliari, o método ideal para a alfabetização seria o “método sem métodos” (CAGLIARI, 1999, p. 108), pois, na visão do autor “o professor que domina a matéria não precisa preocupar-se com métodos: ele saberá entender e resolver tudo o que encontrar pela frente na sala de aula” (CAGLIARI, 1999, p. 109). Trata-se de um método de trabalho, mas não de passos que o professor deverá seguir durante o processo de alfabetização.

Se o professor não estabelecer metas a serem seguidas – pois não pode seguir ‘passos’ –, quando a criança alcançará o resultado de uma escrita que siga a norma padrão? Não estaríamos correndo o risco de o alfabetizando passar anos em processo de alfabetização e acabar não se apropriando do código alfabético, justamente porque o tempo foi flexibilizado? Isso não significa dizer que todos os alunos devam ter o mesmo ritmo, mas considerar a possibilidade e a necessidade de momentos de ensino, justamente para que as crianças tenham o contato com o conteúdo de maneira explícita e objetiva, em detrimento de uma ‘alfabetização ao longo de toda a vida’.

Concordamos que o ensino<sup>44</sup> e a aprendizagem<sup>45</sup> são processos distintos, porém não excludentes. Convém explicitar que o método de ensino não é a essência da educação, até porque colocar o método acima do conteúdo seria negligenciar a formação, mas não se pode negar a necessidade de a escola trabalhar com um processo em que o aluno possa ter experiências formativas autênticas (ADORNO, 2010a).

Quando as práticas de alfabetização se voltam aos extremos, corre-se o risco de ora voltar-se exclusivamente para o ensino, ora voltar-se unicamente para a aprendizagem, colocando em xeque a autonomia da criança, justamente o que, no discurso atual, diz-se desenvolver.

---

<sup>44</sup> “Ensinar é um ato coletivo: pode-se ensinar a um grande número de pessoas presentes numa aula ou numa conferência, etc. Quem ensina procura transmitir informações que julga relevantes, organizadas do modo que lhe parece mais razoável, para que seus ouvintes aprendam algo que deseje transmitir” (CAGLIARI, 1999, p. 36).

<sup>45</sup> “Aprender é um ato individual: cada um aprende segundo seu próprio metabolismo intelectual. A aprendizagem não se processa paralelamente ao ensino. O que é importante para quem ensina, pode não parecer tão importante para quem aprende. A ordem da aprendizagem é criada pelo indivíduo [...]” (CAGLIARI, 1999, p. 37).

Conforme verificamos em Horkheimer (2007), tanto a subjetivação como a objetivação da razão esquecem-se do homem. Por analogia, tanto um processo de aquisição da língua escrita que leve em conta apenas a subjetividade (construtivismo), como uma proposta que priorize o objeto (o conteúdo, sobretudo a pedagogia tradicional), relativizam aquilo que é o fim último da aquisição da língua escrita: o desenvolvimento dos sujeitos em uma sociedade letrada, a possibilidade de pensar para além do que a realidade imediata permite, enfim, a emancipação.

Para além do dualismo entre ensino e aprendizagem, faz-se necessário uma reflexão crítica para que possamos evitar tanto os extremismos quanto o ecletismo. Quando o método é voltado para o ensino, nada impede que os alunos continuem sendo indivíduos com direito às suas próprias ideias e interpretações, ou seja, nenhum método de ensino controla tudo (GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2015). Entretanto, a ausência de conteúdo, isso sim, pode acabar controlando tudo, pois limita a capacidade de o sujeito fazer resistência à manipulação de massas (HORKHEIMER, 2007) e causa a pseudocultura (ADORNO, 2011).

### 3.5 Letramento, alfabetismo e literacia

Nas últimas páginas do opúsculo *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, Horkheimer e Adorno tratam do problema da corrosão que a linguagem tem sofrido no capitalismo tardio e as implicações de seu desgaste diante da cultura. Por ter se tornado uma mercadoria, a cultura tem sido submetida à lei de troca, isto é, “ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la. É por isso que ela se funde com a publicidade” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006a, p. 134). Neste sentido, na atual fase do capitalismo tardio, a linguagem tende a se deteriorar, pois, como fenômeno pertencente à Indústria Cultural, a publicidade tende a ocultar o verdadeiro significado das palavras, conforme explicam os autores:

Se é verdade que as canções folclóricas podem ser consideradas como resultado de uma degradação do patrimônio cultural de camadas superiores, em todo caso, foi num processo longo e muito mediatizado da experiência que seus elementos adquiriram sua forma popular. A difusão das *popular songs* ocorre de um só golpe. A expressão norte-americana *'fad'*, usada para se referir a modas que surgem como epidemias (isto é, que são lançadas por potências econômicas altamente concentradas), já designava o fenômeno muito tempo antes que os chefes totalitários da publicidade impusessem as linhas gerais da cultura. Se os fascistas alemães lançam um dia pelo alto-falante uma palavra como *'insuportável'*, no dia

seguinte o povo inteiro estará dizendo ‘insuportável’ (HORKHEIMER; ADORNO, 2006a, p. 137).

Quando são analisadas as consequências dessa ocultação da verdade decorrente da Indústria Cultural e da publicidade na área da alfabetização, o termo letramento (utilizado sobretudo pelo português brasileiro) ou literacia (mais utilizado no português de Portugal) e alfabetismo (utilizado nas línguas portuguesa e espanhola e por alguns teóricos como sinônimo de letramento) é a terminologia que tem sido publicizada no meio acadêmico, educativo e até mesmo nas políticas públicas educacionais. Entretanto, o conceito tem gerado controvérsias na área de ensino da leitura e da escrita. Então, questiona-se: Qual sua origem? Para responder a esta pergunta, recorremos a Soares (2009), Morais e Kolinsky (2013), Mortatti (2004) e Mascarenhas (2015).

Etimologicamente, a palavra letramento é uma tradução do termo inglês *literacy*, que, por sua vez, tem origem do latim *littera*, que se refere à palavra ‘letra’. A palavra *literacy* poderia ser decomposta da seguinte forma: *litera* (letra) + *cy* (condição ou estado de). Soares (2009) traduz a definição da palavra da seguinte forma: “[...] *literacy* é a ‘condição de ser letrado’ [...]” (SOARES, 2009, p. 35). Neste sentido, o significado da palavra letramento se refere à pessoa educada e que especificamente tem habilidade de ler e escrever. Entretanto, na visão da autora, quando se busca compreender o termo letramento ‘ao pé da letra’, o significado da palavra pode ser ampliado:

[...] **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2009, p. 18).

Já Morais e Kolinsky (2013) trazem a seguinte definição de letramento e sua relação com a escolarização:

O letramento é um conjunto de representações e processos que o indivíduo adquire como consequência obrigatória e direta de aprender a ler e escrever. [...] varia em grau, pois são necessários vários anos para se dominar a leitura e a escrita. Geralmente, o letramento é adquirido na escola. A relação intrincada entre o letramento e a escolarização torna difícil separar os efeitos que ele exerce sobre o desenvolvimento cognitivo, pois muitas outras habilidades são adquiridas na escola. Embora o letramento seja uma competência que pode ser avaliada pela observação do desempenho, a escola é um ambiente onde ocorrem experiências diversas e, portanto, é mais difícil especificar os seus efeitos (MORAIS; KOLINSKY, 2013, p. 207).

Mortatti (2004), baseando-se em fatos históricos e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, considera que desde a redemocratização no Brasil, o conceito de educação mudou e, por conseguinte, o de alfabetização. Na visão da autora, a alfabetização como processo de decodificação e codificação tornou-se insuficiente para a população brasileira, daí a necessidade do letramento.

Mascarenhas (2015) sistematiza esse cenário da seguinte forma:

A partir da década de 1980, ao prevalecer nos debates a perspectiva psicológica a partir, especialmente, dos estudos de Emilia Ferreiro e colaboradores, que desenvolvem a teoria amplamente conhecida como psicogênese da língua escrita, junto à hegemonia do discurso do letramento desencadeado por estudiosos de linguística e didática, impera no meio educacional um grande interesse por se investigar processos de aprendizagem de um lado e práticas escolares e não escolares de leitura e produção de textos de outro, desprezando os estudos e discussões sobre métodos de ensino na alfabetização (MORAIS, 2006). As especificidades da didática da alfabetização foram deixadas de lado, sobressaindo-se as discussões sobre letramento, criando a falsa ideia de que para aprender a ler e a escrever bastava mergulhar os educandos em contextos letrados (MASCARENHAS, 2015, p. 158).

Mortatti considera que foi em decorrência do alargamento do conceito de educação que pesquisas e estudos acadêmicos passaram a situar “[...] as primeiras formulações e proposições da palavra ‘letramento’ para designar algo mais do que até então se podia designar com a palavra ‘alfabetização’” (MORTATTI, 2004, p. 79) e, então, a palavra deixa de ser restrita ao âmbito acadêmico e torna-se familiar entre educadores e alfabetizadores (MORTATTI, 2004). Segundo a autora, essa popularização vem reafirmar “[...] dentre outros aspectos, certo esgotamento dos limites teóricos e práticos do termo ‘alfabetização’ [...]” (MORTATTI, 2004, p. 80). Entretanto, questiona-se: será que a alfabetização esgotou seus limites teóricos e práticos? Haja vista que o Brasil tem mantido o fracasso na alfabetização infantil, não seria necessário recorrer aos estudos mais recentes acerca da alfabetização, em vez de adotar o letramento como componente curricular no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano)? Não estaria o letramento ligado ao conceito de formação que responde às demandas da produção flexível?

Conforme verificamos anteriormente, à medida que o Estado brasileiro assumiu uma vertente neoliberal, com a globalização, houve a entrada de novas tecnologias e de novos produtos. Novos padrões de consumo e novos hábitos passaram a fazer parte da cultura do nosso país, passando a exigir novos usos da leitura, bem como o domínio de outros códigos além do alfabético. Então, respondendo à pergunta acima, o letramento não só surgiu no

contexto do regime de acumulação flexível, como veio atender à formação adaptativa no que diz respeito ao uso da linguagem escrita que indivíduos inseridos neste regime econômico devem fazer.

Ao buscarmos compreender os pressupostos atrelados ao surgimento do letramento, recorreremos a três questões importantes: a) o contexto histórico de seu surgimento; b) o debate acadêmico e científico acerca do termo; e c) a relação entre as condições objetivas e a formação que passa a ser demandada no contexto em que se origina a discussão sobre o letramento.

Soares (2009) procura explicar o surgimento do letramento da seguinte forma:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais *grafocêntrica*), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra *letramento* (SOARES, 2009, p. 45-46).

O século XX, período no qual surge o fenômeno do letramento, é definido por Hobsbawm (1995) como a “era dos extremos”. Realmente, trata-se de um período em que a humanidade foi de um extremo ao outro, desde a possibilidade de emancipação humana até o seu fim – sobretudo devido às grandes guerras e à instrumentalização da razão (HORKHEIMER, 2007; HORKHEIMER; ADORNO, 2006b). Por um lado, foi a era de maior desenvolvimento tecnológico, da ida do homem à Lua, da invenção da *internet* e do celular, por exemplo. Por outro lado, foi a era da corrida armamentista – a Guerra Fria –, época de ascensão e queda do socialismo soviético. Foi também a era de duas guerras mundiais e do nazismo.

Do ponto de vista cronológico, o letramento surge concomitantemente a um fenômeno que define o século XX e o início do século XXI: a era pós-moderna. Além disso, foi a era da vida administrada, conforme indicam Horkheimer e Adorno (2006a) e Marcuse (2015). Esta vida administrada decorre do mundo administrado que, por sinal, continua gerenciando a liquidação do indivíduo no século XXI. Embora Adorno e Horkheimer não tenham chegado a presenciar a crise das ideologias nas sociedades ocidentais no final do século XX – o “fim da modernidade” (VATTIMO, 2007), o “fim das metanarrativas” (LYOTARD, 2002) e o “adeus à verdade” (VATTIMO, 2016) –, os filósofos foram analistas do período no qual o capitalismo tardio esteve a ponto de eliminar um dos últimos resquícios da individualidade humana: a razão autônoma (ADORNO, 2010; HORKHEIMER, 2007). Assim, o pós-modernismo mantém uma correspondência com a crise da razão.

Na história da filosofia, Nietzsche representa o ponto de inflexão entre a modernidade e a pós-modernidade (HABERMAS, 2000). O filósofo alemão atestava que a civilização europeia apresentava uma ‘doença’ com relação ao homem: trata-se de um “[...] grande *nojo* ao homem e também a grande *compaixão* pelo homem” (NIETZSCHE, 1998, p. 111). Se um dia este nojo e esta compaixão se unissem, o mundo seria realizado, seria alcançada a “última vontade” do homem: a vontade do nada, o niilismo, diz Nietzsche (1998). Nesse sentido, o niilismo diz respeito a um princípio desorganizador que arruína as instituições e valores, fazendo com que a moral chegue ao nada (NIETZSCHE, 1987).

A razão, que poderia operar em favor da emancipação humana, na pós-modernidade, mediante a sua convergência em favor da razão instrumental, passa a atuar sobretudo por meio da calculabilidade, reificando a cultura, tornando-a industrializada (Indústria Cultural). Todavia, a razão instrumental passa a atuar também no mundo do trabalho, primeiramente com a rigidez (fordismo), mediante a introdução do cronômetro e da esteira; depois com a flexibilização (toyotismo), mediante a informatização e a robotização. As palavras de Silva (2016) nos ajudam a compreender esse elo entre o trabalho, a produção – industrial e cultural – e a Indústria Cultural que se tem feito presente no mundo pós-moderno:

Assim como a atividade reificada na linha de produção no trabalho, o suposto andamento interno do produto cultural se dá de maneira arbitrária através de procedimentos racionais que não garantem qualquer ligação lógica consciente. Qualquer ligação lógica que admita um esforço do intelecto é evitada com o maior cuidado – daí que se recorre (principalmente nos filmes) a qualquer forma de ‘surpresa estupidamente arquitetada’ para efetuar um caricato desdobramento da obra. O absurdo da ‘indústria cultural’ é o encômio à falta de sentido que ressurgue ciclicamente no interior da padronização da cultura (SILVA, 2016, p. 110).

Do ponto de vista contextual, na medida em que a cultura passa a ser industrializada (HORKHEIMER; ADORNO, 2006a), os mecanismos de controle da mente e do corpo se intensificam e até mesmo os espaços escolares passam a intensificar o controle social, pois, ao mesmo tempo que na era contemporânea passa-se a idealizar uma escola pública, de qualidade, laica, obrigatória e democrática, ela se torna uma instituição de controle. No caso do Brasil, dentre outras questões, a industrialização da cultura implicou na necessidade do letramento, mecanismo de controle social que passou a ficar sob responsabilidade do processo de escolarização.

Conforme argumenta Benjamin (2012a), na época da reprodutibilidade técnica da obra de arte, o ‘valor de culto’ entrou em declínio e o valor de exposição sofreu um salto. Nesse sentido, desde meados do século XX até os dias atuais, passou-se a exigir do sujeito um conhecimento muito maior de linguagens interativas: rádio, cinema, televisão, *internet* etc. passando a demandar uma formação que envolve o conhecimento de múltiplas linguagens – o código alfabético não é mais suficiente – e que se saiba utilizar destas tecnologias, ou seja, um sujeito ‘letrado’. Nesse contexto, ocorre uma ‘pedagogização’ do uso social da escrita, ou seja, o letramento se torna uma prática pedagógica.

O letramento também está atrelado ao fenômeno da massificação cultural. Como sabemos, os mecanismos que a Indústria Cultural dispõe são capazes de treinar a percepção humana a serviço do capital. Por meio da ‘confiscação do esquematismo’, ela tira do sujeito a capacidade de regular os objetos fornecidos pelos sentidos. Assim, conforme aponta Duarte (2003), Horkheimer e Adorno se apropriam do conceito de esquematismo com o intuito de

[...] mostrar em que medida uma instância exterior ao sujeito, industrialmente organizada no sentido de proporcionar rentabilidade ao capital investido e de garantir ideologicamente a manutenção do *status quo*, usurpa dele a capacidade de interpretar dados fornecidos pelos sentidos segundo padrões que originalmente lhe eram internos (DUARTE, 2003, p. 96-97).

Ora, percebemos que a ‘confiscação do esquematismo’ está correlacionada às propostas do letramento, tanto é que, em seus encaminhamentos, o objetivo maior é treinar o esquematismo humano para que se adapte às exigências sociais da função da escrita, isto é, padronizar a capacidade humana de compreender e interpretar a escrita por meio de padrões externos (gêneros textuais) em detrimento dos padrões internos (consciência fonológica).

Podemos dizer que a era pós-moderna teve duas fases: a primeira, com a crise da razão no início do século XX, devido a Auschwitz e a Hiroshima; a segunda, com a crise das ideologias – metanarrativas – após o colapso da União Soviética, iniciando-se uma fase de cultura niilista. Então, a pós-modernidade também pode ser considerada como a lógica cultural do capitalismo tardio (JAMESON, 2007). Nesta mudança cultural, obviamente, há uma mudança de perspectiva na formação humana e no processo de escolarização, pois ocorre uma reação aos princípios educacionais modernos (educação pública, gratuita e de qualidade) e da escola tradicional (aula expositiva, exercícios, por exemplo), ou seja, uma reação aos ideais iluministas, surgindo a Escola Nova e o construtivismo, bem como propostas pedagógicas que se fundamentam na teoria psicogenética e no letramento.

De certa forma, o letramento atrela-se ao discurso de formar para a autonomia, mas, contraditoriamente, trata-se de uma formação que comporta uma massa de operários que tem de se adaptar à flexibilização do trabalho e aos valores niilistas, em uma época de economia neoliberal e de um Estado mínimo/ultramínimo (NOZICK, 2011) que garante cada vez menos direitos aos cidadãos. Duarte (2003), respaldando-se em Horkheimer e Adorno, explica que a sociedade do capitalismo tardio almeja um “[...] tipo humano de ego enfraquecido, sem imaginação própria e incapaz de realizar a reflexão que a projeção correta pressupõe” (DUARTE, 2003, p. 102), pois é esse o sujeito que a época liberal/neoliberal necessita para governar tanto em projetos políticos autoritários como em projetos que se dizem democráticos (DUARTE, 2003), ou seja, o sujeito ‘letrado’.

Como já afirmamos, para Adorno (2011), a cultura tradicional, embora questionável, é condição necessária para a emancipação. Entretanto, no que diz respeito às práticas pedagógicas, com a negação da alfabetização, o aluno deixa de ter o professor e o conhecimento como autoridades para se apropriar da língua escrita, deixa de ter acesso à cultura tradicional, prevalecendo uma concepção de aprendizagem voltada aos procedimentos – função social da escrita, ao ‘novo’ – em detrimento dos conteúdos (estratégias de codificação e decodificação).

Do ponto de vista acadêmico e científico, o letramento surgiu na época em que novas concepções de língua e linguagem passaram a se fazer presentes, fazendo com que a própria definição desses termos passasse a “[...] depender de cada uma das mais variadas teorias linguísticas” (VIOTTI, 2008, p. 3), pois, “cada uma delas se constrói a partir de um entendimento particular do que é língua e do que é linguagem” (VIOTTI, 2008, p. 3). Dentre

estas visões, uma das mais influentes foi a de Ferdinand de Saussure, teórico que “[...] tinha uma visão eminentemente social de língua” (VIOTTI, 2008, p. 4).

Para Saussure, a língua é um sistema abstrato, que se opõe à fala. A fala é a concretização da língua por um indivíduo. A fala é a língua posta em uso. Para Saussure (e muitos outros lingüistas até hoje), a lingüística deve se ocupar da língua, e não da fala. Ou seja, a lingüística tem por objetivo descrever e explicar a língua, enquanto um sistema de valores. Cada elemento da língua se define por um valor que o opõe a outro elemento. Os elementos do sistema lingüístico são os signos. Os signos se constituem de um significante e de um significado. O significado é um conceito, e o significante é a representação mental que fazemos de um som (no caso das línguas orais), ou um conjunto de gestos (no caso das línguas de sinais) (VIOTTI, 2008, p. 4).

Posteriormente, outra teoria que trouxe à tona novas concepções de linguagem foi a de Noam Chomsky – teoria que, como vimos influenciou a psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro. Tanto em Saussure como em Chomsky constata-se uma grande ênfase à pragmática<sup>46</sup> e, conseqüentemente, sob influência dessas teorias, passa-se a atribuir grande ênfase à língua como conteúdo científico que deverá ser estudado com base em seu uso, pressuposto que norteia o letramento.

Conforme aponta Viotti (2008), a pragmática apresenta três níveis: a dêixis, as implicaturas conversacionais e os atos de fala. Dessa forma, “ao entrar nessa área, já estamos no nível de estudo da língua em uso. Esses três temas só podem ser estudados a partir daquilo que Saussure chamou de *fala*, ou seja, a língua como ela é usada pelos indivíduos” (VIOTTI, 2008, p. 7). Dessa forma, tratar a língua ao nível da pragmática, implicará, necessariamente, que ela seja um objeto que só terá sentido quando usada, daí a ascensão do letramento no final do século XX com o seu foco em direção ao uso social da escrita.

Chama-nos a atenção que o letramento desconsidera a distinção entre língua e fala, e, assim, passa a dar ênfase à fala em detrimento da língua. Dessa forma, as práticas pedagógicas presentes nesta proposta têm dado ênfase ao que se diz no cotidiano, secundarizando a língua como um sistema que necessita de norma, ortografia, gramática etc.

---

<sup>46</sup> De certa forma, a ênfase no uso é um pressuposto que passa a atingir não apenas a lingüística, mas a escolarização. Trata-se de um processo didático no qual as experiências do cotidiano – os conhecimentos que o indivíduo já tem a respeito do objeto em estudo – passam a ser complementados pela experimentação. Aliás, as diferentes ‘pedagogias ativas’ dão destaque à experimentação. Conforme explica Elias (2000), “Decroly vê, como Dewey, a necessidade de um ensino apropriado aos interesses da criança, em um ambiente propício à experimentação, onde ela possa agir e ter contato com a vida, com os instrumentos culturais, sentindo-se estimulada e desafiada a reagir ativamente no processo de aprendizagem” (ELIAS, 2000, p. 78).

Logo que o termo passa a ser divulgado no vocabulário da língua inglesa, verifica-se a preocupação por parte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)<sup>47</sup> em substituir o termo alfabetização por alfabetismo, tanto em publicações no português como no espanhol. Posteriormente, a Instituição busca substituir o termo alfabetismo por uma palavra que se aproximasse mais da expressão *literacy*, ou seja, no português brasileiro, letramento.

Todavia, a palavra letramento esteve presente na língua portuguesa antes de ser inserida no discurso dos dias atuais; no século XIX o termo chegou a ser utilizado, porém caiu em desuso e retornou no final do século XX, conforme aponta Soares (2009):

É interessante verificar que a palavra *letramento* aparece há um século atrás, no dicionário Caldas Aulete, já ali indicada como palavra *antiga* ou *antiquada*, palavra fora de uso, e com um sentido que não é o que a palavra *letramento* tem hoje; segundo o Dicionário Caldas Aulete, *letramento* significava o mesmo que escrita, substantivo do verbo *letrar*, que significava o que hoje chamamos *soletrar*. Estamos, pois, diante do caso de uma palavra que ‘morreu’ e ‘ressuscitou’ em 1986... É este um belíssimo exemplo de como a língua é algo realmente vivo, de como as palavras vão morrendo e nascendo conforme fenômenos sociais e culturais vão ocorrendo (SOARES, 2009, p. 33).

No Brasil, no final do século XX, uma das primeiras ocorrências do termo ‘letramento’ foi quando Kato (1986) expôs em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* seguinte comentário:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas da sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda 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

---

<sup>47</sup> Segundo Soares (2009), em meados da década de 1950, o letramento já estava em pauta nas discussões na Unesco: “a monografia da UNESCO *Word Illiteracy at mid-century* (1957) reconhecia que ‘o conceito de letramento é muito mais flexível e pode cobrir todos os níveis de habilidades, de um mínimo absoluto a um máximo indeterminado’ (p. 19), e concluía que é de fato impossível considerar pessoas letradas e iletradas como duas categorias distintas” (SOARES, 2009, p. 71). Em 1958, o assunto voltou à tona: “[...] as definições de *letrado* e *iletrado* [são] apresentadas pela UNESCO [...] com o propósito de padronização internacional das estatísticas em educação, [evidenciando] [...] uma tentativa de fazer tal distinção” (SOARES, 2009, p. 71). Naquele ano, a Unesco passa a fazer a seguinte distinção entre letrada e iletrada: “É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana” (UNESCO *apud* SOARES, 2009, p. 71).

linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 7, grifo nosso).

De acordo com Soares (2009), a distinção entre letramento e alfabetização ocorreu em 1988 na obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (TFOUNI, 1988). Além disso, considera que “[...] talvez seja esse o momento em que o *letramento* ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas” (SOARES, 2009, p. 15).

Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nas obras *Os significados do letramento* (KLEIMAN, 1995) e *Alfabetização e Letramento* (TFOUNI, 1995).

Em livro didático para o primeiro ano do ensino fundamental, o termo apareceu em 1998, quando Magda Soares lançou *Uma proposta para o letramento* (SOARES, 1998).

No que diz respeito às políticas educacionais públicas brasileiras, um dos primeiros documentos oficiais que apresentou o termo letramento e, conseqüentemente, seu conceito, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (BRASIL, 2000, p. 23).

Em síntese, a inserção do Brasil na lógica cultural do capitalismo tardio – o pós-modernismo – propiciou a ascensão do letramento<sup>48</sup>. O Estado passa a investir na formação de sujeitos que saibam fazer o uso da escrita de acordo com o aquilo que o mercado passa a exigir. Isto significa que a escola deixa de ensinar algo para ser generalizado – o código alfabético – e passa a trazer para dentro dela as práticas sociais de escrita – os ‘eventos de letramento’.

Quando analisado do ponto de vista ideológico, o letramento traz a implicação de ser um conceito indeterminado: “se as práticas sociais que envolvem a língua escrita dependem

---

<sup>48</sup> Para Soares (2016, p. 27), a alfabetização e o letramento, quando comparados do ponto de vista do que consideram ser objeto de aprendizagem, ocorre uma divergência: “[...] na aprendizagem inicial da língua escrita, a uma ou outra função da escrita – à leitura ou à escrita – e ainda a alternância entre considerá-la como aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico – *alfabetização* – ou como, mais amplamente, também introdução da criança aos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais – ao *letramento* – representam, em última análise, uma divergência em relação ao **objeto** da aprendizagem: uma divergência sobre **o que** se ensina quando se ensina a língua escrita” (SOARES, 2016, p. 27).

da natureza e estrutura da sociedade, bem como do projeto que determinado grupo político assume, essas práticas variam no tempo e no espaço” (SOARES, 1995, p. 12). Entendemos, porém, que o letramento sempre será indefinido, porque faz parte da era da reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 2012a), da era do esclarecimento como mistificação das massas (HORKHEIMER; ADORNO, 2006a), da ideologia da sociedade industrial e do homem unidimensional (MARCUSE, 2015), da modernidade líquida, conforme diz Bauman (2003).

À luz da dialética negativa (ADORNO, 2009), pode-se dizer que para formar o sujeito ordeiro almejado pelo positivismo comteano a alfabetização já não é mais suficiente: é preciso saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, ou seja, adaptar-se à sociedade administrada, fazendo o uso social da escrita de maneira instrumental (HORKHEIMER, 2007), tirando do sujeito a sua autonomia com relação ao uso social da escrita.

Poderíamos dizer que assim como Horkheimer e Adorno (2006b) consideram que o rádio foi o advento do cinema, e que ao oferecer mais estímulos tornou-se um braço da Indústria Cultural e, assim, ao invés de emancipar o pensamento humano, paralisou-o; na medida em que propostas de alfabetização oferecem cada vez mais estímulos – propagandas, cartazes, *outdoors*, gêneros textuais, pressupostos do letramento –, menos a criança tem a oportunidade de pensar.

Como resultado, o letramento provocou não só a desmetodização do processo de alfabetização, como também implicou no problema de o aluno ficar responsável pela condução de sua apropriação da escrita. Retomando o conceito de niilismo, parece que ‘outro nada’ está presente na era pós-moderna: se Hegel (2008) verificou que estávamos caminhando para o “fim da história”, Adorno (2008) constatou que o rumo da estética era em direção à liquidação da arte – “fim da arte” –, constatamos que o letramento parece ser o ‘fim do ensino’ da língua escrita, o ‘fim da alfabetização’.

E como prática pedagógica, o que tem sido dito acerca do letramento?

Soares (2014) diz que a partir do momento que no ensino passa-se a considerar a língua sob uma perspectiva discursiva, propõe-se que o aprendiz construa seu conhecimento e tenha o domínio do sistema ortográfico, mas que, além disso, “[...] também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como *discurso* [...]” (SOARES, 2014, p. 105). Então, o letramento seria uma pragmatização da leitura e da escrita? De certa forma, diríamos que sim, pois pretende dar fins exclusivamente práticos à língua escrita, porém sem expor os conceitos, indo direto ao “aprender fazendo”, pressuposto das pedagogias liberais. Este

“aprender fazendo” considera que “[...] o conhecimento tem um valor puramente instrumental, isto é, nada mais representa do que instrumentos ou meios para a efetivação de certos fins práticos” (NEGRÃO, 2010, p. 51). Assim sendo, “[...] não cabe à inteligência dizer o que são certas coisas, mas apenas mostrar em que elas são úteis e para que servem” (NEGRÃO, 2010, p. 51).

Com o surgimento do letramento, estamos com uma nova disputa acerca da apropriação da língua escrita no Brasil: a querela entre o letramento/alfabetismo/literacia e a alfabetização. Enquanto o letramento é um conceito de maior complexidade acerca do que deve ser aprendido e o que deve ser ensinado com relação ao sistema de escrita alfabética e que não tem um ponto de partida nem um ponto de chegada, a alfabetização é um processo com definições marcantes e, neste sentido, é considerado alfabetizado aquele que tem a capacidade de identificar todas as palavras escritas, dispõe da maior parte das regras ortográficas do idioma estudado e sabe compreender e escrever textos. Por outro lado, o letramento não consiste em uma única habilidade, mas um conjunto de habilidades, daí o motivo de suas práticas pedagógicas darem ênfase a habilidades e competências.

Soares (2014) aponta que é em decorrência das múltiplas facetas sob as quais o letramento se desenvolve que se torna complexo definir o que seria um letramento de qualidade: “Uma primeira razão para essa dificuldade é que o alfabetismo [letramento] – que a alfabetização persegue – é uma variável contínua, e não discreta” (SOARES, 2014, p. 51). Além disso, a autora diz que “essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais [...]” (SOARES, 2009, p. 65), envolvendo, portanto, “[...] sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2009, p. 66). Assim, vem à tona a evidência de que “[...] avaliar e medir o letramento é uma tarefa altamente complexa e difícil: ela exige uma definição precisa de letramento, indispensável como parâmetro para a avaliação e a medida [...]” (SOARES, 2009, p. 112). Por isso

De início, é preciso reafirmar e enfatizar que o letramento não pode ser avaliado e medido de forma absoluta. Como não é possível ‘descobrir’ uma definição indiscutível e inequívoca de letramento, ou *a melhor* forma de defini-lo, qualquer avaliação ou medição desse fenômeno é relativa, dependendo de *o quê* (quais habilidades de leitura e/ou escrita e/ou práticas sociais de letramento) estiver sendo avaliado e medido, *por quê* (para quais fins ou propósitos), *quando* (em que momento) e *onde* (em que contexto socioeconômico e cultural) se está avaliando ou medindo, e *como* (de acordo com quais critérios) é feita a avaliação ou a medição (SOARES, 2009, p. 115).

Entretanto, na visão de Soares (2016), a alfabetização – seja por meio dos métodos sintéticos, seja por meio dos métodos analíticos – atende somente à faceta linguística. Por outro lado, o letramento fundamenta-se nas facetas interativa e sociocultural. Para ela:

[...] a *faceta linguística* predomina nos métodos sintéticos e analíticos, para os quais o objeto da aprendizagem inicial da língua escrita é o sistema alfabético-ortográfico, e as competências visadas são a codificação e decodificação da escrita. Por outro lado, é a *faceta interativa* que predomina no construtivismo, em que a faceta linguística não é assumida propriamente como **objeto** da aprendizagem: as competências a ela vinculadas são consideradas decorrência da inserção da criança no mundo da cultura do escrito, ou seja, decorrência do desenvolvimento das facetas interativa e sociocultural (SOARES, 2016, p. 29-30).

Portanto, não restam dúvidas: os pressupostos do construtivismo fazem parte dos fundamentos do letramento.

Ainda sobre o letramento como prática pedagógica, percebemos que seus embasamentos estão voltados ao método global e ao método natural, conforme explica Frade (2005):

O trabalho de alfabetização hoje denominado de *imersão* segue um princípio parecido com o do método natural, privilegiando a escrita e a leitura quando essas se fazem necessárias nas situações de uso. As atividades de alfabetização são aquelas em que são necessárias ações autênticas em torno dos atos de ler e escrever, porque se acredita que as crianças aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo textos, em situações de uso da escrita, sem muita diretividade (FRADE, 2005, p. 39).

De certa forma, o letramento neutraliza a ideologia da psicogênese da língua escrita e, talvez por isso, tenha sido aceito pela comunidade acadêmica e científica brasileira de maneira acrítica. Trata-se de um ecletismo perigoso, cujo objetivo é a adaptação à sociedade regida pelo regime de acumulação flexível. Conforme aponta Adorno (2011), práticas culturais que consideram que “[...] a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural [...]” (ADORNO, 2011, p. 12) vem a ser “[...] uma ideologia comercial pseudodemocrática” (ADORNO, 2011, p. 12). Esta ideologia espiritualiza a pseudoformação como culto ao conformismo, tal como propõe o letramento.

Quais as implicações do letramento na formação cultural (*Bildung*)?

Os problemas ligados à alfabetização foram acentuados à medida que se começou a adotar o letramento como política educacional na área de aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, o resultado não poderia ser outro, pois, ao oferecer a pseudocultura, o letramento se

torna uma pseudoformação; deformação da formação (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2008), impedindo a formação cultural.

De certa forma, Marcuse (2015) estava ciente dos possíveis rumos que o uso público que a língua escrita – o letramento – tomaria na sociedade industrializada, pois, a linguagem passou a ser administrada porque o conceito tendeu a ser absorvido pela palavra. O problema é descrito pelo filósofo da seguinte maneira:

O primeiro [o conceito] não tem outro conteúdo do que aquele designado pela palavra no uso publicizado e padronizado, e espera-se que a palavra não tenha nenhuma outra resposta além do comportamento (reação) publicizado e padronizado. A palavra torna-se *cliché* e, como cliché, governa a fala e a escrita; a comunicação, assim, impede o desenvolvimento genuíno do significado (MARCUSE, 2015, p. 109).

Diante desses pressupostos, percebemos que, em se tratando da sociedade moderna industrializada, o letramento satisfaz ao que este modelo de sociedade necessita: se não tem conteúdo a ser ensinado, o que mais importa é ‘aprender a aprender’, não é necessário haver método de alfabetização, nem mesmo a própria alfabetização, pois o importante é letrar, para que o sujeito possa usar socialmente a língua e continuar aprendendo por toda a vida. Trata-se de um processo de aquisição da língua escrita que confere a tudo um ar de semelhança (HORKHEIMER; ADORNO, 2006b), sugerindo à criança que tudo o que ela precisará para se apropriar da língua escrita já lhe é conhecido, ou seja, uma falsa identidade do universal com o particular (HORKHEIMER; ADORNO, 2006b).

Na ‘proposta de letramento’ o foco principal é o trabalho com diferentes gêneros textuais como condição necessária para que o aluno se aproprie do sistema de escrita alfabética e, ao mesmo tempo, que saiba fazer o uso social dele, unindo diferentes signos em um mesmo procedimento, elemento típico da Indústria Cultural, conforme aponta Silva (2016).

As obras da ‘indústria cultural’ [...] são caracterizadas como um *pot-pourri* ou uma rapsódia composta por vários elementos retirados de diversas obras artísticas e dos estereótipos da cultura de massa que, posteriormente coisificados, aglutinam-se e formam um produto ‘Frankenstein’. É devido a esse procedimento que testemunhamos infindas atrocidades clichêzísticas e ilógicas nos bens culturais. As combinações artificiais de signos reúnem com facilidade, em uma mesma obra, características que não seriam de forma alguma possíveis na realidade [...] pois são apreendidas de uma maneira completamente formal (SILVA, 2016, p. 111).

Poderíamos dizer que, para além da mídia, unir questões que pareciam impossíveis, por serem de naturezas opostas, foi o que fez o letramento: diluiu o processo de aquisição

da língua escrita em sua função social, priorizando o estudo da forma – gêneros textuais. Este pressuposto de priorizar o texto como unidade de análise fundamental instaurou-se quando a linguística do século XX – que influencia ainda hoje, século XXI –, buscando atender a contento a lógica cultural do capitalismo tardio instaurou aquilo que Morais (2012, p. 123) denominou “ditadura do texto”, que vem intervindo em turmas de alfabetização. O autor, com cujos argumentos concordamos, faz o seguinte alerta sobre o processo de alfabetização que utiliza apenas textos:

Embora concebamos que o texto é a unidade fundamental de trabalho com a língua na escola; e entendamos que as perspectivas teóricas que prescrevem isso (linguística textual, teorias da enunciação, análise do discurso) têm contribuído muitíssimo para inovarmos o ensino da língua, julgamos que não podemos embarcar em certa ‘ditadura do texto’, como se fosse proibido fazer atividades que implicam a reflexão sobre palavras e sobre suas unidades menores (sílabas, rimas e letras), orais e escritas (MORAIS, 2012, p. 123).

O autor critica esta “ditadura do texto”, porque despreza o ensino do sistema de escrita alfabética, desconsiderando que

[...] para compreender o alfabeto e aprender suas convenções, o principiante precisa ‘partir’ o signo linguístico, esquecer, provisoriamente, o significado e focar, de forma muito especial, o significante (oral e escrito). Só observando os significantes oral e escrito (a palavra escrita como sequência de letras, a sequência de sons pronunciados quando falamos a palavra), para poder analisar seus ‘pedaços’ sonoros e gráficos, é que o aprendiz vai poder se apropriar da escrita alfabética (MORAIS, 2012, p. 123).

De fato, o letramento despreza a necessidade de que o sujeito que está em processo de apropriação da língua escrita se aproprie do significante (código alfabético). Dentre essa e outras questões que o letramento traz, podemos tecer mais algumas considerações.

Primeiramente, o letramento se faz necessário para que o indivíduo possa atender aos interesses da racionalidade tecnológica, que “[...] substitui a fadiga muscular pela tensão e/ou esforço mental” (WALKER *apud* MARCUSE, 2015, p. 60), sobretudo quando submetido aos interesses da gerência científica, conforme explica Marcuse (2015, p. 58):

No capitalismo avançado, a racionalidade técnica é incorporada, a despeito de seu uso irracional, no aparato produtivo. Isso não se aplica apenas às fábricas mecanizadas, ferramentas e exploração dos recursos, mas também ao modo de trabalho como adaptação e manejo do processo da máquina, organizado pela ‘gerência científica’.

O bloqueio do desenvolvimento conceitual tem tornado possível que a sociedade industrial avançada faça “a redução do conceito a imagens imutáveis; o desenvolvimento preso a fórmulas autovalidantes e hipnóticas; [...] essas tendências revelam o espírito unidimensional na linguagem que fala” (MARCUSE, 2015, p. 117). Portanto, o letramento tem um objetivo ideológico declaradamente definido no caso da alfabetização no Brasil: tornar o problema do analfabetismo imune às contradições que a sociedade moderna industrializada traz em direção à existência humana.

Em segundo lugar, é necessário analisarmos as consequências da ênfase que o letramento dá em direção aos gêneros textuais. Benjamin (2012) faz o seguinte comentário acerca dos gêneros textuais:

Já se disse, com razão, que todas as grandes obras literárias ou inauguram um gênero ou o ultrapassam, isto é, constituem casos excepcionais. Mas, mesmo entre elas, esta é uma das menos classificáveis. A começar pela estrutura, que conjuga a poesia, a memorialística e o comentário, até a sintaxe, com suas frases torrenciais (um Nilo da linguagem, que transborda nas planícies da verdade, fertilizando-as), tudo aqui excede a norma. Que esse grande caso excepcional da literatura constitua ao mesmo tempo a maior realização literária das últimas décadas é a primeira observação, muito instrutiva, que se impõe ao crítico (BENJAMIN, 2012a, p. 37).

Portanto, obras literárias autênticas tendem a inaugurar ou a ultrapassar um determinado gênero textual. Neste sentido, a crítica central é que um processo de alfabetização não pode ficar restrito aos gêneros textuais, isto é, o gênero não pode limitar o ato de escrever ou ler um texto ou uma obra, pois, tendo em vista que ele preza pela forma, se for priorizado no processo de alfabetização, reifica a função social da escrita.

Em terceiro lugar, é evidente que o letramento discursa em prol de uma falsa individualidade<sup>49</sup> acerca do ritmo de aprendizado da criança. Na verdade, quando o processo de alfabetização prioriza o letramento, por falta de atividades práticas que

---

<sup>49</sup> Horkheimer e Adorno levantam os problemas que a falsa individualidade traz para a sociedade do capitalismo tardio na obra *Dialética do Esclarecimento*: “Atualmente, o declínio da individualidade não ensina simplesmente a compreender sua categoria como algo de histórico, mas também desperta dúvidas quanto à sua essência positiva. A injustiça que sofre o indivíduo era o princípio de sua própria existência na fase da concorrência. Mas isso não se aplica apenas à função do indivíduo e de seus interesses particulares na sociedade, mas também à complexidade interna da própria individualidade. Foi sob o seu signo que se colocou a tendência à emancipação do homem, mas ela é, ao mesmo tempo, o resultado justamente dos mecanismos dos quais é preciso emancipar a humanidade. É na autonomia e na incomparabilidade do indivíduo que se cristaliza a resistência contra o poder opressor do todo racional” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006b, p. 198).

desenvolvam a consciência fonológica, a criança é obrigada a descobrir por si o princípio alfabético. Em outras palavras, torna-se um processo de aprendizagem por ensaio e erro – os ‘erros construtivos’ defendidos por Piaget –, ou seja, aprende a ler e escrever somente aquele que foi capaz de compreender como funciona o sistema de escrita alfabética, porém sem o ensino explícito.

A autonomia da criança deveria ser a de se alfabetizar, no sentido de aprender a ler e escrever com certa velocidade e, além disso, ter o domínio de um vocabulário amplo. Dessa forma, ela estaria apta a ler com compreensão, conforme aponta Morais (2014):

A passagem da decodificação grafofonológica fortemente segmentada e controlada à identificação automática das sílabas e dos fonogramas traduz-se num grande progresso na velocidade ou fluência da leitura oral e silenciosa. Na leitura de texto, uma fluência insuficiente na identificação das palavras que o constituem limita as possibilidades de compreensão. Por isso, o professor deve exigir que o aluno aumente a fluência de leitura, o que só é possível pela prática de leitura e pela detecção dos constituintes das palavras que colocam dificuldades (MORAIS, 2014, p. 48).

Conforme verificou-se, na proposta do letramento ocorre uma inversão no processo de alfabetização, prioriza-se a forma antes mesmo da apropriação do código, quando, na verdade, se a proposta fosse feita ao contrário, isto é, primeiro a apropriação do código, este processo permitiria a composição da forma (produção e compreensão de textos). Freitag (1987) analisou um fenômeno parecido com esse no aprendizado da matemática: as crianças tendem a usar a calculadora antes mesmo de aprender a relação numeral-quantidade, o valor posicional e as quatro operações fundamentais, por exemplo. Isto evidencia que outras áreas do conhecimento têm desconsiderado que determinados conteúdos só se tornam acessíveis quando se tem o domínio de certos conceitos.

Quando o letramento didatizou aquilo que anteriormente cabia à criança e à família, causou uma reificação acerca do uso social da escrita. Horkheimer (2007) explica que faz parte da cultura da sociedade do capitalismo tardio trazer para o interior da escola processos que anteriormente cabiam à família. Quando isso ocorre no âmbito da apropriação da língua escrita, a escola passa a controlar o uso social da língua, implicando no desaparecimento da resistência do sujeito às imposições linguísticas sociais e até mesmo no desprezo pela cultura historicamente acumulada. Nas palavras de Horkheimer (2007, p. 118):

A mudança de papel dos pais, através da transferência crescente de suas funções educacionais para a escola e para os grupos sociais que vem se realizando na vida econômica moderna, é responsável em grande parte pelo gradual desaparecimento da resistência individual às tendências sociais predominantes.

Ao ser trazido para a escola, o letramento retira a autonomia da criança, pois ela tende a não usufruir do código alfabético de maneira independente, mas sim sob tutela da escola, pois é ela que submeterá as crianças aos “eventos de letramento”<sup>50</sup>. A assertiva de Horkheimer (2007) trazida na sequência nos remete ao motivo de o letramento estar presente na sociedade atual:

A pressão consiste na coerção contínua que as modernas condições sociais exercem sobre cada um; e a mudança pode ser ilustrada pela diferença entre um artesão do velho tipo, que escolhia o instrumento adequado para uma elaboração delicada, e o trabalhador de hoje, que deve decidir rapidamente qual das muitas alavancas ou comutadores deve puxar (HORKHEIMER, 2007, p. 102-103).

Além do letramento, outra discussão que está na base de propostas de aquisição da língua escrita na atualidade é a ciência cognitiva da leitura. Trata-se de uma área cujos pressupostos devem ser analisados a fim de compreendermos a formação que está se almejando no momento atual em relação à aquisição da escrita.

### 3.6 A ciência cognitiva da leitura

Conforme explica Oliveira (2016c), o paradigma científico acerca da aquisição da leitura vem sendo denominado “ciência cognitiva da leitura” decorrente de pesquisas que se

---

<sup>50</sup> O dicionário *on-line* do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale), traz a seguinte definição para o termo ‘eventos de letramento’: “Os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento estão estreitamente relacionados e, por isso, serão abordados conjuntamente. A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes. [...]. Os eventos de letramento ocorrem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm funções variadas [...]. As pessoas também se envolvem em vários eventos de letramento fora da escola quando, por exemplo, participam de um ritual religioso, leem um livro para os filhos, anotam compras em uma caderneta, leem e escrevem cartas e e-mails ou leem pequenos anúncios em busca de emprego” (CEALE, 2016).

iniciaram ao longo das décadas de 1970 e 1980 e avançaram na década de 1990, impulsionadas por descobertas da neurociência acerca de como se adquire a língua escrita<sup>51</sup>. De acordo com Snow e Juel (2013), nos dias atuais, “[...] existem muitos estudos que mostram que os bons e os maus leitores diferem não no uso do conteúdo para fazer previsões melhores, mas na identificação rápida e eficiente de palavras [...]” (SNOW; JUEL, 2013, p. 525). As autoras esclarecem:

[...] os resultados de uma ampla variedade de fontes – estudos do desenvolvimento da leitura, estudos de práticas instrucionais específicas, estudos de professores e escolas considerados efetivos – convergem para a conclusão de que a atenção a unidades pequenas na instrução inicial em leitura tem utilidade para todas as crianças, não é prejudicial a nenhuma e é crucial para algumas (SNOW; JUEL, 2013, p. 536).

Acerca da aquisição da língua escrita, a ciência da leitura tem apontado que a apresentação dos fonemas e dos grafemas de forma sequencial, intencional e sistemática é condição necessária para que um sujeito se alfabetize. Isso se deve, basicamente, à natureza do sistema de escrita alfabética: ele “[...] grafa os *significantes* – os **sons** da fala –, decompondo-os em suas unidades mínimas, os *fonemas* [...]” (SOARES, 2016, p. 46). Apesar de os fonemas serem entidades abstratas, não são observáveis diretamente, não são audíveis e também não são pronunciáveis isoladamente; por isso, só se tornam visíveis sob a forma de letras, isto é, de grafemas (SOARES, 2016), que só podem ser discriminados por alguém que saiba ler, daí a importância do ensino da leitura.

A humanidade inventou a escrita há mais de cinco mil anos e o sistema alfabético há cerca de três mil anos. O alfabeto, cuja característica principal é a de representar as consoantes, teve sua origem nas civilizações semíticas. Em seguida, os fenícios iniciaram a representação das vogais, que se consolidou com os gregos (MORAIS, 2013). Os homens produziram este conhecimento, mas as novas gerações não são capazes de aprender a ler e escrever sem instrução; em línguas que se utilizam do princípio alfabético, só aprende a ler aquele que tem acesso ao conhecimento sistematizado acerca do código alfabético.

Saber ler e escrever bem é condição indispensável para ler sem esforço e, assim, ter prazer na leitura e desejo de ler mais. Mas, quais conhecimentos são necessários para se aprender a ler? De acordo com Morais (2014), dois tipos de conhecimento são exigidos: o linguístico e a habilidade de identificação da palavra escrita.

---

<sup>51</sup> Embora tenham estudos anteriores, o marco desse paradigma é a publicação *Beginning to read: thinking and learning about print*, de Adams, em 1990.

Um [...] é o conhecimento linguístico e cognitivo, que inclui o vocabulário, os processos de análise sintática e de integração semântica, a enciclopédia mental (a que, no Brasil, chama-se ‘conhecimento de mundo’), a capacidade de estabelecer associações, de fazer inferências, etc. É obrigatório para se compreender o que lê. O outro é o conhecimento utilizado pela habilidade de reconhecimento ou identificação da palavra escrita. É ele que permite a leitura no sentido estrito. Só serve para a leitura, e sem ele o primeiro tipo de conhecimento não pode ser aplicado (MORAIS, 2014, p. 39).

Embora Benjamin não tenha dirigido seus estudos ao aprendizado da leitura e da escrita, seu ensaio *A doutrina das semelhanças* traz elementos que nos levam a pensar sobre essa questão, uma vez que considera que o caminho para a compreensão de determinadas funções essencialmente humanas – dentre elas, a escrita – é a mimese. Para o autor:

Um olhar lançado à esfera do ‘semelhante’ é de importância fundamental para a compreensão de grandes setores do saber oculto. Esse conhecimento, porém, deve ser obtido menos no registro de semelhanças encontradas que na reprodução dos processos que engendram tais semelhanças. A natureza engendra semelhança: basta pensar no mimetismo. Mas é o homem que tem capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente codeterminada pela faculdade mimética (BENJAMIN, 2012b, p. 117).

Este argumento, quando trazido para o sistema de escrita alfabética, implica dizer que se trata de um procedimento mimético, pois tem como sentido de imitação as unidades sonoras da fala, isto é, quando se escreve, os fonemas são convertidos em grafemas e, quando se lê, os grafemas são transformados em fonemas, pressupostos que são defendidos pela ciência cognitiva da leitura como necessários para atividades de aquisição da língua escrita.

A compreensão da escrita como representação visual dos sons é o ponto crucial para que a criança compreenda o princípio alfabético. Desse modo, concordamos com a ideia de Soares (2016) segundo a qual, na aprendizagem, a criança precisa compreender que os sons que compõem a cadeia sonora da fala são sistematizados pelo código alfabético; em outras palavras, a escrita é a materialização da fala, é a fala que se torna visível.

Considerando-se o complexo processo pelo qual o alfabetizando tem de passar para se apropriar do código alfabético, é necessário um ensino sistemático. Este processo, não precisa ser mecânico; pode ser lúdico, conforme explica Moraes (2012):

[...] o domínio das correspondências grafema-fonema pressupõe um ensino sistemático que pode e deve ser lúdico, reflexivo e prazeroso. Em nossa experiência, vemos que ele deve incluir atividades nas quais as crianças leiam e escrevam diferentes unidades linguísticas: palavras, frases e textos (MORAIS, 2012, p. 151).

Dessa forma, para que se aproprie da leitura e da escrita, o alfabetizando precisa desenvolver a *consciência fonológica*.

As crianças, no processo de aquisição da língua oral, ouvem e produzem cadeias sonoras – *significantes* – que associam a *significados*. Para compreender a escrita alfabética como notações que representam os sons que compõem essas cadeias sonoras, é necessário [...] que dissociem significante e significado, isto é, que dirijam sua atenção para o estrato fônico das palavras, desligando-o do estrato semântico, de certa forma repetindo, assim, a história da invenção da escrita alfabética: dos significados aos significantes; em seguida, tornando-se sensível à segmentação de cadeias sonoras em palavras, sílabas, fonemas. Essa capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem caracteriza a *consciência fonológica* [...] (SOARES, 2016, p. 166).

Entretanto, de acordo com Bowey (2013, p. 184), ainda antes de a criança ter a consciência fonológica, há a chamada sensibilidade fonológica: “Inicialmente, elas parecem notar as semelhanças entre os nomes das letras e certas partes das palavras escritas – essa é a sensibilidade fonológica”, diz a autora. Baseando-se em Adams, Bowey apresenta a seguinte assertiva acerca da sensibilidade fonológica na sua relação com a aquisição da língua escrita:

Crianças que sabem os nomes das letras e o princípio alfabético e que têm uma sensibilidade fonológica desenvolvida beneficiam-se de uma instrução em leitura e escrita que ensine os valores sonoros de letras e dígrafos. Além de atividades significativas e prazerosas de leitura, uma boa instrução inicial em alfabetização deve ensinar as crianças a prestarem atenção aos sons das palavras faladas para complementar o ensino de correspondências entre letras e sons e combinações sonoras (BOWEY, 2013, p. 184).

As pesquisas acerca da consciência fonológica começaram a ser desenvolvidas na década de 1970, justamente pelos pesquisadores da área que hoje se denomina ‘ciência cognitiva da leitura’, cuja obra pioneira na discussão sobre a importância dessa capacidade para o desenvolvimento da competência leitora (KAVANAGH; MATTINGLY, 1972) foi *Language by Ear and by Eye*<sup>52</sup>. Acerca desta obra, Soares (2016) diz:

---

<sup>52</sup> Tradução para o português: *A língua pelo ouvido e pelos olhos*.

Uma das principais conclusões que emerge dos textos reunidos na obra *Language by Ear and by Eye*, conclusão que pode ser considerada o passo inicial para o intenso desenvolvimento, a partir dos anos 1970, de estudos e pesquisas sobre as relações entre a fala e a escrita e suas implicações para a alfabetização, é que a dificuldade que a criança enfrenta na aprendizagem da língua escrita, diferentemente da facilidade com que aprende a língua oral, se explica fundamentalmente porque, embora ambas as modalidades se identifiquem como atividades linguísticas, a escrita exige *consciência* da atividade, o que não ocorre com a fala (SOARES, 2016, p. 168).

Keith Stanovitch, referindo-se à década de 1980, analisa que “a identificação do papel do processamento fonológico nos primeiros estágios da aquisição da escrita é uma das mais notáveis histórias de sucesso científico da última década” (STANOVITCH *apud* SOARES, 2016, p. 168), o que favoreceu o desenvolvimento da ciência cognitiva da leitura. Snowling e Hulme (2013), apontam que, “embora existam posições divididas sobre muitos detalhes do acesso à fonologia e sua possível importância em proporcionar acesso a informações semânticas” (SNOWLING; HULME, 2013, p. 23), existe um consenso acerca de como se aprende a ler: “a codificação fonológica é central ao reconhecimento de palavras” (SNOWLING; HULME, 2013, p. 23).

Portanto, é necessário que a alfabetização priorize a compreensão do sistema de escrita alfabética, desenvolvendo o conhecimento das letras e a consciência fonológica. Já na educação infantil, é importante que a criança desenvolva a consciência de rimas, aliterações, palavras, frases etc., a fim de que se torne capaz de focalizar os sons da fala. A sintonia entre consciência fonêmica – relação letras-sons e vice-versa – e aprendizagem de uma escrita alfabética pode ser assim elucidada:

[...] como os fonemas são [...] segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando *visíveis* palavras *sonoras*, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas (SOARES, 2016, p. 207).

Sobre os pressupostos da ciência cognitiva da leitura acerca da alfabetização, Scliar-Cabral esclarece que “[...] para alfabetizar, é preciso seguir passos: não é possível começar por um texto enorme” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. XXI). Para Moraes (2013), com o qual concordamos, quando os professores ensinam os alunos a ler, devem procurar fazer com que desenvolvam a habilidade de identificação das palavras escritas, pois “a aprendizagem dessa habilidade, [...] é *crucial para ler* [...]” (MORAIS, 2013, p. 16). Por isso, o trabalho do professor alfabetizador

[...] deve ter bem presente que aprender a ler não é aprender a pensar ou aprender a se comunicar oralmente, embora, mais tarde, ao ler, a criança também aprenda a pensar e a se comunicar. O professor tem de ter consciência de que é um ‘instrutor’ cuja missão é *ajudar o aluno a dominar uma técnica* [...] (MORAIS, 2013, p. 17).

Ao concordarmos com essa ideia, estamos entendendo a técnica como meio. Instruir a criança para que domine a técnica da leitura diz respeito a proporcionar-lhe que se aproprie de um meio (a tecnologia da decodificação grafofonêmica) para, então, tornar possível que faça o uso social da escrita (finalidade da língua escrita). Ressaltamos que a criança só desenvolve as consciências fonêmica, silábica, de palavras e a de frases, por meio do contato com um adulto que tenha o domínio do sistema de escrita alfabética e que saiba ‘tornar inteligível’ os princípios desse sistema de escrita. Isso significa destacar a necessidade do ensino, para que, didaticamente, o professor oriente a criança a partir do conhecido (a língua falada) na direção do desconhecido (a língua escrita), tornando-a um leitor hábil, o que só ocorre quando o alfabetizando adquire a habilidade de identificar palavras escritas.

Outra pergunta fundamental que a ciência cognitiva da leitura tem buscado responder é: “deveremos pronunciar as palavras mentalmente antes de compreendê-las? Ou, pelo contrário, podemos passar diretamente das letras à significação das palavras sem que seja necessário recuperar a pronúncia?” (DEHAENE, 2012, p. 131). Baseando-se nos estudos de Panagiotis Simos, Dehaene diz:

Resposta: essas duas vias de leitura coexistem e se complementam. Conforme as palavras que lemos, a pororoca cerebral segue de preferência uma ou outra das rotas. As palavras frequentes ou irregulares acessam em linha direta as regiões semânticas do lobo temporal médio – na experiência de Simos: o tempo empregado pelos voluntários para pronunciá-las foi, além disso, previsto pela latência com a qual essa região se ativava. Ao contrário, outras palavras, fossem elas raras, regulares ou simplesmente desconhecidas, são pronunciadas mentalmente, de saída, nas áreas auditivas do lobo temporal superior, antes de serem eventualmente associadas ao significado – na experiência de Simos: sua velocidade de elocução foi, além disso, prevista pela latência de ativação das regiões auditivas (DEHAENE, 2012, p. 131-132).

Por ter-se desenvolvido de maneira interdisciplinar, a ciência cognitiva da leitura buscou trazer a neurociência para a compreensão do processo de alfabetização. Mediante estes estudos, constatou-se que na região posterior e inferior do hemisfério esquerdo do cérebro humano há uma área que “*especializou-se em identificar as palavras escritas*” (MORAIS, 2013, p. 15). De fato, conforme Dehaene (2012, p. 85), “[...] a posição dessa

região é exatamente a mesma, sempre próxima do sulco occípito-temporal esquerdo. Em outros termos, nós todos lemos com o mesmo circuito cerebral”, esclarece o autor.

Todavia, na leitura, o cérebro utiliza-se de processos mentais complexos que intervêm na identificação das palavras escritas. Nesse sentido, embora sejam exigidas determinadas capacidades para aprender a ler, em última instância, esta aprendizagem é uma habilidade, não uma capacidade, requerendo instrução e exercícios prolongados (MORAIS, 2013).

Morais (2014) defende que a alfabetização interfere na organização cerebral<sup>53</sup>, indicando que a capacidade humana de aprender a ler e escrever requer a instrução e um exercício para, assim, desenvolver na criança a habilidade de reconhecer palavras com precisão e velocidade; ambos são indispensáveis para ler e compreender o que lê, implicando que “[...] sem a aquisição dos mecanismos de codificação e decodificação, e sem o treino, a prática que permite a fluência na escrita e na leitura, não há alfabetização e não se desenvolve a literacia” (MORAIS, 2014, p. 58).

Entretanto, convém retomarmos a ideia da técnica para que não restem dúvidas, isto é, quando estamos falando de técnica, estamos nos referindo a um meio que facilita a relação sujeito-objeto, não à ideia de algo mecânico, racionalização. Conforme aponta Adorno (2016a, p. 6): “Objeto, embora debilitado, também não é [nada] sem sujeito. Se faltasse o sujeito como momento do objeto mesmo, a objetividade deste tornar-se-ia um ‘nonsens’”. Sujeito sem objeto e o objeto sem o sujeito são o ‘nada’. Quando o sujeito fica sem meios para acessar os objetos, passa a ocorrer uma visão idealista acerca da relação entre o particular (sujeito) e o universal (objeto), porém, como destaca Adorno (2016a, p. 6):

Também a antítese entre universal e particular é tão necessária quanto falaz. Nenhum dos dois existe sem o outro; o particular só existe como determinado e, nesta medida, é universal; o universal só existe como determinação do particular e, nesta medida, é particular. Ambos são e não são. Este é um dos motivos mais fortes de uma dialética não-idealista (ADORNO, 2016a, p. 6).

---

<sup>53</sup> De acordo com Dehaene (2012, p. 168), nossa capacidade cerebral da região occípito-temporal ventral esquerda “[...] de reconhecer palavras resulta de uma dupla evolução: - no curso da filogênese, portanto, numa escala de milhões de anos, a evolução dessa região cortical para o reconhecimento invariante dos objetos visuais; - no curso de nossa história cultural dos últimos cinco mil anos, a evolução dos sistemas de escrita a fim de se adaptarem, o mais estritamente possível, a esse nicho cortical” (DEHAENE, 2012, p. 168). Entretanto, “não foi [...] nosso córtex que evoluiu para a leitura – ele não tinha nem o tempo nem a pressão seletiva suficientes. Foram, ao contrário, os sistemas de escrita que evoluíram sob a limitação de facilitarem o seu reconhecimento e aprendizagem por nosso cérebro de primata” (DEHAENE, 2012, p. 169).

A técnica da leitura possibilita ao sujeito o acesso ao conhecimento. Entretanto, a leitura é meio, pois a técnica como fim aprisiona o encaminhamento que o sujeito dará ao objeto. Quando o sujeito domina a técnica, não significa que perde o encanto pelo objeto, ou seja, o domínio da técnica da leitura não implica que a criança perderá a vontade de ler e o encanto pelo conteúdo da leitura tão logo venha a dominar o código alfabético. Pelo contrário, é o domínio da leitura que lhe possibilitará avançar para um mundo quase infinito.

Diante do exposto, observa-se que a ciência cognitiva da leitura se ocupa em demonstrar como ocorre a codificação e a decodificação, mas, perguntamos: como ela se posiciona em relação à compreensão e à interpretação do que se lê? Para responder essa questão, convém mencionarmos que um dos campos que esta ciência mais tem desenvolvido estudos que envolvem o esclarecimento de como ocorre o desenvolvimento da capacidade de ler com compreensão é o da consciência metalinguística. Nagy e Anderson (*apud* SOARES, 2016) descrevem-na da seguinte forma:

Consciência metalinguística – a habilidade de refletir sobre e manipular os aspectos estruturais da língua – não é necessária no uso normal da língua; as pessoas geralmente prestam atenção na mensagem que está sendo transmitida, não nos elementos linguísticos que a transmitem. Aprender a ler, por outro lado, é fundamentalmente metalinguístico. A criança precisa, antes de tudo, perceber que a escrita representa a fala, e em seguida, identificar os detalhes de *como* a escrita representa a fala (NAGY; ANDERSON *apud* SOARES, 2016, p. 125).

Neste sentido, a consciência metalinguística exige não apenas um conhecimento linguístico, mas processos cognitivos, isto é,

[...] consciência metalinguística envolve reflexão consciente sobre vários aspectos da língua, análise ou controle intencional desses vários aspectos – fonologia, semântica, morfossintaxe, discurso, pragmática – indo além dos processos normais inconscientes de produção ou compreensão (KARMILOFF-SMITH et al. *apud* SOARES, 2016, p. 125).

Soares (2016), para fins de comparação, sistematiza as dimensões de consciência metalinguística de acordo com os pesquisadores Tunmer, Pratt e Herriman (Austrália), Gombert (França), Garton e Pratt (Austrália), S. Guimarães (Brasil) e Maluf e Zanella (Brasil), conforme o quadro 3.

Quadro 3: Dimensões da consciência metalinguística de acordo com diferentes pesquisadores

| <b>Tunmer, Pratt e Herriman, 1984</b><br>(Austrália) | <b>Gombert, 1992,</b><br>(França) | <b>Garton e Pratt, 1998</b><br>(Austrália) | <b>S. Guimarães, 2010</b><br>(Brasil) | <b>Maluf e Zanella, 2011</b><br>(Brasil) |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------|
| fonológica                                           | metafonológica                    | fonológica                                 | metafonológica                        | fonológica                               |
| sintática                                            | metassintática                    | sintática                                  | metassintática                        | sintática                                |
| da palavra                                           | metalexical                       | da palavra                                 | --                                    | lexical                                  |
| --                                                   | --                                | --                                         | metamorfológica                       | morfológica                              |
| --                                                   | metassemântica                    | --                                         | --                                    | --                                       |
| pragmática                                           | metapragmática                    | pragmática                                 | --                                    | --                                       |
| --                                                   | metatextual                       | --                                         | metatextual                           | textual                                  |

Fonte: Soares (2016, p. 131).

Em outras palavras, há consenso entre estes pesquisadores que o alcance da leitura com compreensão depende do ensino; tal como a capacidade de ler, a capacidade de compreender o que se lê exige o acesso a uma gama de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade que só podem ser alcançados por meio do ensino sistematizado e estruturado. Dessa forma, conforme aponta Moraes (2012), a apropriação da língua escrita depende muito mais das práticas de ensino com as quais a criança convive do que de sua genética.

Devido à ciência cognitiva da leitura ter defendido como princípios cognitivos para o aprendizado da leitura e da escrita a decodificação e a codificação, pressupostos que são a base dos métodos fônicos, ela foi considerada tecnicista e behaviorista. Acerca dessa questão, destacamos a necessidade de reconhecermos que onde está o limite, está também a possibilidade, tal como Marcuse (2015) vê a questão da racionalidade tecnológica: ela é ideológica, pois é nela que estão os elementos de perpetuação da sociedade capitalista, mas nela, como meio, há elementos para a emancipação humana.

Podemos considerar que não se pode negar as contribuições que a ciência cognitiva da leitura tem trazido em direção ao desvelamento do que realmente emancipa o sujeito quando se investiga ‘como se dá o processo de cognição da língua escrita’ pois, caso contrário, corre-se o risco de ficarmos com o embasamento teórico-metodológico voltado exclusivamente à opinião. Nesse sentido, poderíamos dizer que, apesar de a ciência cognitiva da leitura ter por base a psicologia associacionista, nela podem estar os elementos de resistência às propostas de alfabetização que enfatizam a subjetivação e o relativismo.

Todavia, a comunidade acadêmica brasileira tem se mantido distante dos resultados de estudos dessa área. Além disso, temos verificado que tem se atribuído o potencial revolucionário do processo de aquisição da língua escrita ao letramento e não à aquisição do

código. Assim, parece ocorrer com o processo de alfabetização problemas parecidos aos quais Marcuse (2007) constatou na estética: o potencial revolucionário da arte foi minimizado por considerá-la exclusivamente burguesa, tal como o processo de alfabetização tem sido considerado como totalmente doutrinário e, por isso, seria necessário o letramento, este, sim, considerado neutro. Todavia, conforme discutimos na subseção 3.4, o letramento tem suas ideologias.

É importante deixarmos claro que não estamos defendendo que os métodos fônicos seriam a salvação dos problemas que o Brasil tem vivenciado com relação à alfabetização porque, conforme alertou Adorno (2011) acerca das reformas pedagógicas, elas estão inseridas em um cenário no qual “os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações” (ADORNO, 2011, p. 2). Dessa forma, diz Adorno, reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, podem não trazer contribuições substanciais e, além disso, podem até, em certas ocasiões “reforçar a crise” (ADORNO, 2011, p. 2), pois “[...] abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (ADORNO, 2011, p. 2). Atualizando essa discussão para o campo da alfabetização, é urgente a necessidade de mudanças nas práticas adotadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Há que se destacar, porém, que por si só não resolveriam o problema; são necessárias transformações na educação. Entretanto, sob a égide do neoliberalismo, sempre que os organismos internacionais falam em alterações na educação, o discurso é o da ‘eficiência’ e da ‘eficácia’ (‘fazer mais com menos’) e, conseqüentemente, focalizar as mudanças em um determinado nível ou modalidade de ensino; nunca na educação e na formação cultural (*Bildung*).

Morais (2013, p. 19) considera que “quem ensina a ler deve ter um conhecimento muito mais profundo do alfabeto, porque vai ter de explicitar à criança, e de algum modo levá-la a compreender certos aspectos desse conhecimento profundo”. Entretanto, três condições devem ser satisfeitas para que uma pessoa passe de analfabeto para alfabetizado<sup>54</sup>: a primeira é “[...] a *compreensão do princípio alfabético* ou princípio de correspondência

---

<sup>54</sup> Dehaene (2012) esclarece que “desde a aquisição da linguagem verbal oral, o conhecimento dos fonemas está presente, de uma forma implícita, nas áreas da linguagem da criança”, mas “[...] não é senão com a alfabetização que aparece a consciência fonêmica, isto é, a representação explícita dos fonemas e a capacidade de manipulá-los conscientemente” (DEHAENE, 2012, p. 340).

entre fonemas e grafemas” (MORAIS, 2014, p. 43). A segunda condição é “[...] *aprender a decodificar* (para ler) e *a recodificar* (para escrever)” (MORAIS, 2014, p. 44), o que implica a necessidade de “adquirir progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio dos procedimentos de decodificação e recodificação” (p. 44). A terceira condição é “[...] a *constituição do léxico mental ortográfico*” (p. 46), que é o “[...] conjunto das representações mentais estruturadas da ortografia das palavras que conhecemos” (p. 46). Nesse sentido, estar alfabetizado, de acordo com a ciência cognitiva da leitura, é ser capaz de ler e escrever com autonomia, isto é,

Ser alfabetizado é ter um nível mínimo de habilidade que permita, por um lado, ler palavras e textos independentemente da sua familiaridade, mesmo sem compreender o que se lê, e, por outro lado, escrever qualquer enunciado mesmo sem conhecer o conteúdo do que se escreve (MORAIS, 2014, p. 12).

Ser autônomo, de acordo com os pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade, é fazer o livre exercício da racionalidade crítica. Segundo dizeres de Adorno (2011), isso só é possível quando se apropria da cultura verdadeira (*Bildung*). Convém ressaltar que quando a cultura não é apropriada, reina a pseudoformação (*Halbbildung*). Portanto, quando processos de alfabetização não dão os elementos necessários para que a criança se aproprie da língua escrita, ela não ficará no meio do nada, mas de uma falsa alfabetização.

Ao inventar a leitura, nossas sociedades criaram as condições de uma autêntica ‘revolução cultural’, concebendo uma extensão radical das capacidades cognitivas humanas. A exposição, desde bem cedo, do cérebro da criança à leitura, no momento em que ele é mais facilmente modificável, facilita essa mudança profunda que vai muito além do simples redirecionar das entradas num módulo cerebral (DEHAENE, 2012, p. 325).

Acerca da autonomia da criança em relação à leitura, Dehaene (2012) traz à tona a seguinte problemática entre as propostas que defendem o ensino explícito da relação grafema-fonema e o método global:

[...] o método global não permite generalizar o procedimento da leitura para as palavras novas. Ora, essa generalização joga um papel essencial na aprendizagem da leitura na criança. Nenhum professor pode esperar apresentar à criança todas as palavras do francês (ou do português)! Saber ler é, acima de tudo, saber decodificar milhares de palavras novas que encontramos pela primeira vez num livro, cuja pronúncia é necessário deduzir. Para progredir na leitura, a criança deverá pois, se ‘auto-ensinar’ – sozinha deverá saber decifrar as cadeias de caracteres novos a fim de

reconhecer as palavras cuja pronúncia e significado ela já conhece e deverá automatizar progressivamente o conjunto desta cadeia de tratamento. Esse ponto é capital porque ele refuta o argumento segundo o qual o método global faz crescer a liberdade e a autonomia das crianças. Paradoxalmente, a aprendizagem explícita das correspondências grafemas-fonemas é a única a oferecer à criança a liberdade de ler, porque somente ela lhe permite o acesso às palavras novas. É um erro opor a liberdade da criança ao esforço e ao rigor do ensino. Conquistar a liberdade demanda, sem dúvida, esforços da criança, mas eles são rapidamente pagos em retorno quando ela descobre, pela primeira vez, que consegue ler palavras que jamais tinha aprendido na escola (DEHAENE, 2012, p. 244).

Em síntese, discutimos nessa seção o que tem sido dito atualmente sobre o processo de aquisição da língua escrita. Constatamos que ainda há divergências, pois há diferentes visões acerca do encaminhamento do processo de alfabetização. Entretanto, questionamos: se há várias propostas em discussão, quais são os encaminhamentos indicados para o processo de alfabetização nas escolas brasileiras? Tem havido um ecletismo? Algum método ou proposta tem sido priorizado? Qual concepção de formação está implícita nas propostas defendidas pelo MEC? Para responder a estas questões, na próxima seção passaremos à análise do livro didático de letramento e alfabetização *Aprender Juntos*, obra adotada pelas escolas públicas da rede municipal de ensino de Cianorte, buscando analisar a concepção de letramento, alfabetização e formação que está na sua base.

#### 4. PROPOSTA DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL APRESENTADA POR LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção, analisaremos o livro didático *Aprender Juntos*, destacando a proposta para a alfabetização na sua relação com a formação cultural (*Bildung*), o que requer o exame de conceitos e exigências presentes no *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2016* para o componente curricular Letramento e Alfabetização.

Para a análise do livro, foram definidas as seguintes unidades: a) a forma e o conteúdo; b) o letramento como foco; c) a alfabetização centrada na aprendizagem.

Na primeira unidade – a forma e o conteúdo – o foco da análise é a estrutura do livro: a capa, as atividades, a organização das unidades, capítulos e seções. Analisam-se os conteúdos destacados pelo livro e como se assemelham entre um capítulo e outro. Para isso, buscamos respaldo teórico em Capovilla e Capovilla (2004), Frade (2005), Horkheimer e Adorno (2006a; 2006b), Horkheimer (2007), Moraes (2006; 2012), Perfetti, Landi e Oakhill (2013), Carvalho (2015), Marcuse (2015), Galuch e Crochík (2016) e Oliveira (2016a).

Na segunda unidade de análise, letramento como foco, analisamos a articulação apresentada pelo livro entre letramento e alfabetização e sua relação com a formação cultural. Buscamos respaldo teórico em Silva (2001), Capovilla e Capovilla (2004), Frade (2005), Moraes (2006; 2012), Horkheimer e Adorno (2006a), Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2008), Negrão (2010), Adorno (2010a; 2016c), Platão (2012), Moraes (2013), Marcuse (2015), Soares (2016), Oliveira (2016b) e Galuch e Crochík (2016).

Na terceira unidade de análise, a alfabetização centrada na aprendizagem, analisa-se a proposta do livro didático *Aprender Juntos* como expressão do processo de aquisição da escrita centrado no ‘como se aprende’ e no ‘alfabetizar letrando’. Os fundamentos teóricos são: Horkheimer e Adorno (2006a, 2006b), Soares (2009), Kvilekval (2010), Moraes (2012), Benjamin (2012a), Ehri (2013), Kintsch e Rawson (2013), Perfetti, Landi e Oakhill (2013), Moraes (2014), Marcuse (2015), Adorno (2016c), Frade (2016) e Galuch e Crochík (2016).

#### 4.1 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O PNLD é um programa e não uma política pública, como, aliás, têm sido todas as políticas educacionais brasileiras. Provisórios, focalizados e, às vezes, terceirizados, os programas voltados à educação escolar têm seguido orientações de organismos internacionais que têm avançado na sua intervenção, isto é, para além da gestão dos recursos financeiros, de certa forma, ditam a parte pedagógica. Atualmente, conteúdos, encaminhamentos e didáticas presentes em documentos desses organismos acabam norteando ‘o que’ e ‘como’ ensinar em diferentes níveis e modalidades de ensino dos países que aderem à agenda globalmente estruturada.

No Brasil, com a promulgação da Constituição de 1988 o país ampliou seus passos em direção a uma governança das políticas educacionais públicas focalizadas e submetidas à agenda globalmente organizada por organismos internacionais. Entretanto, foi após a reforma estrutural realizada no Governo Fernando Henrique Cardoso que as chamadas “questões de fundo” (HÖFLING, 2001, p. 30), as informações básicas acerca das decisões tomadas, de escolhas feitas, de caminhos de implementação traçados e de modelos de avaliação aplicados (HÖFLING, 2001), passaram a seguir a agenda orquestrada pelos organismos internacionais. O Estado brasileiro passou a governar por políticas compensatórias, por meio de “[...] programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua ‘capacidade e escolhas individuais’, não usufruem do progresso social”, diz Höfling (2001, p. 39).

Desde 1996, a gestão do livro didático tem sido a seguinte: a cada triênio, os livros de todos os níveis e modalidades de ensino são entregues às escolas públicas que aderem ao PNLD, dentre os quais o livro de alfabetização – atualmente pertencente ao componente curricular ‘Letramento e Alfabetização’. Os livros do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental tiveram o novo triênio iniciado em 2016, portanto serão utilizados até 2018.

Embora se trate de um recurso didático distribuído às escolas públicas mediante uma política educacional pública, sua elaboração, impressão e venda ao Estado é feita por editoras privadas, caracterizando-se como uma ação terceirizada, uma das formas de o capital controlar produtos na área da educação. Segundo Moraes (2014), dentre outras políticas relacionadas à educação, o livro didático é um dos elementos que têm se tornado uma mercadoria de grande interesse ao capital.

O controle é total, visto que a ajuda do Banco Mundial a um país só é concretizada depois de o FMI ter feito uma avaliação positiva de sua estrutura macroeconômica. Em relação à educação, a teoria subjacente é a do capital humano no contexto do sistema capitalista. A prioridade é o ensino primário, mas o papel dos professores é desvalorizado: o Banco Mundial propõe a redução do tempo de formação e dos salários dos professores e a reorientação desses custos para compra de livros e materiais didáticos (fornecidos por instituições internacionais) [...] (MORAIS, 2014, p. 129).

Tendo em vista que o PNLD reflete os métodos e as propostas que o Ministério da Educação recomenda que faça parte do processo de alfabetização das crianças brasileiras de escolas públicas, analisam-se a seguir os conceitos e exigências que fizeram parte do Edital do livro didático de letramento e alfabetização para o triênio 2016-2018.

#### **4.2 O Edital de convocação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2016-2018) de letramento e alfabetização: condições e especificações**

No *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2016* (Edital de convocação 02/2014 – Coordenação Geral dos Programas do Livro – CGPLI) constam os critérios eliminatórios comuns de avaliação e também os princípios e critérios eliminatórios específicos a serem observados na avaliação das obras de editoras que inscreveram suas coleções no PNLD 2016. Nossa atenção será voltada aos princípios e critérios exigidos para o componente curricular ‘Letramento e Alfabetização – Língua portuguesa’.

Acerca dos princípios gerais, o Edital parte do pressuposto de que se deve considerar “[...] as demandas de comunicação linguística inerentes à vida em sociedade, inclusive no que diz respeito ao pleno exercício da cidadania e às recomendações expressas por parâmetros, diretrizes e orientações curriculares oficiais [...]” (BRASIL, 2014, p. 53). Por isso, considera-se que se deve organizar o livro de forma a garantir ao aluno:

a) o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas básicas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar; b) o pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto, às práticas de letramento associadas a diferentes formas de participação social e ao exercício da cidadania (BRASIL, 2014, p. 53).

Para alcançar estes objetivos, o Edital de Convocação considera que, no ensino fundamental, o aluno deverá se apropriar dos objetos específicos da área (BRASIL, 2014), os quais “[...] configuram-se como essencialmente *procedimentais*<sup>55</sup>, envolvendo quatro eixos básicos de ensino-aprendizagem: 1. Leitura; 2. Produção de textos; 3. Oralidade; 4. Análise e reflexão sobre a língua, com a construção correlata de conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2014, p. 54).

Chama-nos a atenção o fato de o Edital determinar que os quatro eixos que os livros didáticos de letramento e alfabetização precisam contemplar devem voltar-se aos procedimentos. Acerca desta questão, Moraes (2012) esclarece que no ciclo de alfabetização (sobretudo no 1º ano do ensino fundamental) é quase impossível a produção de textos diariamente, enquanto que a sistematização da escrita precisa ocorrer todos os dias da semana. Entretanto, o próprio Edital já dá indícios de que o livro didático priorizará os conteúdos procedimentais de produção de textos em detrimento da análise e reflexão da língua escrita.

Do ponto de vista teórico, a tipologia de conteúdo aos quais o Edital se refere inclui, além dos procedimentais, os conteúdos factuais, os conceituais e os atitudinais, terminologias introduzidas por César Coll, um dos teóricos que inspirou os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esta ênfase dada aos procedimentos está explícita no livro didático *Aprender Juntos* sobretudo nas atividades intituladas *Em ação*. Como exemplo, destacamos a atividade *Agenda telefônica da sala*.

#### 1. Entendendo a atividade

Você e seus colegas montarão uma agenda com o número de telefone de todos os alunos da sala, para que possam se comunicar quando quiserem. Para a realização dessa atividade, a classe será organizada em grupos, os mesmos que foram formados na seção *ampliando*.

#### 2. Montando a agenda

Reúna-se com seu grupo e faça assim:

- 1) Retomem as anotações que fizeram do nome e do número de telefone de cada componente do grupo.
- 2) Façam uma revisão final e verifiquem se todos os nomes e números estão escritos corretamente.
- 3) Recortem a página 259 deste livro e, com capricho, passem as informações para a folha da agenda.
- 4) Verifiquem se os nomes e os números de telefone foram copiados corretamente.

---

<sup>55</sup> De acordo com Zabala (1998, p. 43), um conteúdo procedimental “é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc.”

- 5) Com a ajuda do professor, recortem as letras na lateral da página, deixando apenas aquela ou aquelas pelas quais o grupo ficou responsável.
- 6) Em seguida, todos os grupos juntam as folhas, levando em conta a ordem das letras no alfabeto.
- 7) Preparem a capa da agenda. Depois juntem-na com as páginas.
- 8) Agora, é só providenciar uma cópia da agenda para cada aluno (VASCONCELOS, 2014, p. 66-67).

Conforme percebemos, no que diz respeito à alfabetização, os conteúdos específicos desta atividade são o alfabeto, a ordem alfabética e o nome dos alunos, porém, tais conteúdos encontram-se diluídos em procedimentos, seguindo a exigência do Edital. Por estar voltado ao ‘alfabetizar letrando’, o encaminhamento prioriza o uso social da escrita (agenda telefônica) e as atitudes procedimentais (montar, revisar e recortar), sem, no entanto, explicitar o conteúdo que a criança deverá se apropriar (o nome das letras do alfabeto, por exemplo).

Ao priorizar o procedimental, os encaminhamentos são tomados com fins em si mesmos, não como meios (conceitos) para, posteriormente, avançar em direção ao conhecimento de conteúdos mais abstratos (esquemas). Em outras palavras, ao se colocar em relevo o procedimental, o Edital e, conseqüentemente, a proposta presente nos livros didáticos aprovados secundarizam os conteúdos conceituais, determinando que o objeto a ser aprendido seja pragmático. De certa forma, o Edital acaba se submetendo à formalização da razão, pois o pragmatismo constitui o cerne da razão instrumental que opera na sociedade moderna industrializada (HORKHEIMER, 2007).

Conforme esclarece Adorno (2016c) “o positivismo sabota a verdade com referência à uma suposta mera opinião e toma o partido por não lhe dar qualquer outra coisa” (ADORNO, 2016c, p. 26, tradução nossa)<sup>56</sup>. De certa forma, o encaminhamento que o livro didático de letramento e alfabetização *Aprender Juntos* dá para boa parte das atividades é justamente em favor da opinião da criança, em detrimento de uma formação crítica. Seguindo esta lógica valoriza-se a ideia segundo a qual ‘tudo é opinião’, ‘tudo é relativo’ (lemas da filosofia pós-moderna e do positivismo), sendo dispensável um ensino sistematizado dos conteúdos.

Com base nos princípios acima explicitados, as obras inscritas foram aferidas por um primeiro conjunto de critérios eliminatórios específicos:

---

<sup>56</sup> Em espanhol: “El positivismo sabotea la verdad con la referencia a una supuesta mera opinión, y toma el partido de ésta al no quedarle ninguna otra cosa” (ADORNO, 2016c, p. 26).

a) explicitar clara e corretamente as concepções de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem que adota, assim como os princípios teórico-metodológicos assumidos e os objetivos da proposta didático-pedagógica; b) manter-se coerente com os princípios e objetivos dessa proposta, respeitando os preceitos que lhe dão identidade e que permitem não só identificá-la, mas compreender seu alcance e operá-la de forma adequada; c) descrever com precisão e funcionalidade, do ponto de vista dos usuários visados, a organização geral da proposta; d) explicitar e justificar, no caso de recorrer a mais de um modelo didático-metodológico, o arranjo proposto, indicando claramente a articulação entre seus componentes; *isso é especialmente necessário no caso das coleções destinadas aos três primeiros anos*, cujos objetos de ensino-aprendizagem, relacionados ao letramento e à alfabetização, demandam, por sua natureza diversa, tratamentos didáticos específicos; e) desenvolver as capacidades inerentes à leitura e à produção da escrita, à compreensão e produção de textos orais e à reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2014, p. 55).

Além dos quatro eixos que organizam os processos de ensino e aprendizagem em língua materna – leitura, produção de textos, oralidade, análise e reflexão sobre a língua –, o Edital estabelece que os livros de letramento e alfabetização devem ser organizados com base em outros pressupostos. No caso dos volumes destinados aos três primeiros anos, considera fundamental que sejam contemplados:

a) um tamanho de letra e um espaço entre linhas, letras e palavras adequados à proficiência leitora incipiente do alfabetizando; b) a exploração de diferentes tipos de letras (cursiva, script etc.); c) o recurso a ilustrações que aproximem o alfabetizando do material impresso e motivem a leitura (BRASIL, 2014, p. 59).

Aqui fica explícita a concepção adotada pelo MEC acerca da leitura: a de que a imagem é um recurso indispensável para motivar a criança a ler. Na verdade, trata-se de um pressuposto da psicogênese da língua escrita, pois, esta concepção considera a leitura como um processo global que ocorre muito antes de a criança saber ler. Para essa perspectiva, ler não é decifrar o código alfabético, pois considera-se que a criança pode ‘ler’ por meio de ‘pistas contextuais’, daí a importância que o Edital atribui às imagens. Todavia, conforme aponta Ehri (2013), inferir que a leitura é um processo que ocorre por meio de “pistas visuais”, pode reduzir a necessidade de decodificar, tendo em vista que “isso reduz a necessidade de notar as letras” (EHRI, 2013, p. 159), distorcendo o verdadeiro objetivo do sistema de escrita alfabética, que é o de mapear as unidades sonoras da fala. Moraes (2012) também avalia este tipo de encaminhamento e traz à tona os problemas que a leitura por meio de pistas contextuais podem acarretar em relação à compreensão do texto:

Diferentes pesquisas em psicologia cognitiva (cf., por exemplo, PERFETTI, 1985) atestam, sempre, que a capacidade de ler palavras (que os estudiosos tendem a denominar ‘decodificar palavras’) é fundamental para os principiantes desenvolverem boa competência na tarefa mais complexa de compreender textos. Sim, dispomos, hoje, de evidências de que o esperado pelos defensores dos modelos ‘descendentes’ de leitura (Frank Smith, Kenneth Goodman) não se verifica entre os leitores principiantes. Pelo contrário, sabemos que a dependência de pistas do contexto para poder compreender o texto é algo que caracteriza os aprendizes que não são bons leitores (MORAIS, 2012, p. 149).

Com relação à leitura, o Edital estabelece que as atividades de exploração do texto devem ter como objetivo geral a formação do leitor e como objetivo específico, o desenvolvimento da proficiência em leitura. Assim, fica estabelecido que só serão aceitos textos que:

a) encarem a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social; b) colaborem para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, especialmente no que diz respeito à compreensão global; c) explorem as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando esse trabalho com os instrumentos metodológicos apropriados; d) desenvolvam estratégias e capacidades, tanto as envolvidas nos gêneros propostos quanto as inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (BRASIL, 2014, p. 57).

Mediante tais exigências, percebemos que o Edital orienta que a proposta do livro didático de alfabetização priorize o uso social da leitura e da escrita, o letramento. Não por mero acaso o componente curricular passa a ser denominado ‘Letramento e Alfabetização’. Esta mudança na denominação não significa apenas uma alteração na ordem dos termos, mas no próprio conceito e, conseqüentemente, no próprio objeto – proposta de aquisição da língua escrita.

O Edital também descreve como o livro deverá contemplar atividades que envolvam a oralidade. Por considerar que a linguagem oral tem um papel estratégico no ensino da língua portuguesa, as atividades deverão contemplar os seguintes quesitos:

a) favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula; b) recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos, em especial nos livros de alfabetização; c) explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre o oral e o escrito; d) valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio; e) propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco (BRASIL, 2014, p. 57-58).

Percebe-se que o Edital estabelece como critério que o livro esteja voltado para pressupostos que recentemente passaram a fazer parte do discurso acerca do ensino da leitura: o letramento, a valorização da oralidade e o respeito à diversidade linguística<sup>57</sup>. Acerca da variação linguística, consideramos que, embora o Brasil seja um país de dimensão continental – seu território é o quinto maior dentre todos os países do mundo, o que explicaria as variações linguísticas diatópicas ou geográficas e, além disso, pode haver variações diastráticas (sociais), variações diafásicas (situacionais) e variações diacrônicas –, se todos se entendem dentro de uma mesma comunidade, apesar das variações, é porque há uma estrutura básica que não é modificada. Portanto, há uniformidade na diversidade e pensamos que este é o aspecto que o livro didático de letramento e alfabetização deveria priorizar, ou seja, a unidade linguística e gramatical; não a ênfase em direção à variação linguística.

Segundo o Edital, o trabalho com os conhecimentos linguísticos tem como objetivo “[...] levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e de linguagem” (BRASIL, 2014, p. 58). Por isso, os conteúdos e as atividades dos livros didáticos devem:

a) justificar-se pela contribuição que possam dar à leitura, à produção de textos e à linguagem oral; b) estar relacionados a situações de uso e, portanto, ao processo de desenvolvimento das capacidades exigidas na leitura compreensiva, na produção de textos e no exercício da oralidade; c) considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico; d) subsidiar as demais atividades com um aparato conceitual capaz de abordar; e) adequadamente a estrutura, o funcionamento e os mecanismos característicos dos diferentes gêneros de textos; f) abordar os conhecimentos relativos às convenções da escrita, como a pontuação e a paragrafação, articulando-os com a produção de textos; g) contemplar o ensino-aprendizagem das regularidades ortográficas e também das principais irregularidades; h) estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados; i) recorrer a informações e conceitos isentos de erros e/ou formulações que induzam a erros (BRASIL, 2014, p. 58).

---

<sup>57</sup> Esta ênfase na diversidade linguística se deve ao fato de ela ser considerada por correntes pós-modernas e pós-estruturalistas como portadora de ideologias, implicando no que ficou conhecido como ‘virada linguística’. Foram decisivas para a ‘virada linguística’ os trabalhos de Ferdinand de Saussure, Judith Butler, Luce Irigaray, Julia Kristeva, Michel Foucault e Jacques Derrida. Conforme percebemos, o pressuposto de que a língua carrega um poder muito maior do que se pensa, está chegando ao processo de alfabetização, daí a ênfase dada à variação dialetal.

Quando o Edital menciona o letramento, vai ficando perceptível o entendimento de que o processo de apropriação do código é espontâneo e que já está dominado por alguém que vai iniciar o primeiro ano do ensino fundamental, como se não fosse uma questão escolar. Por outro lado, quando contempla conteúdos de alfabetização, não especifica com clareza os conceitos que deverão ser contemplados, embora diga que o processo deverá ocorrer no contexto de letramento, isto é, não serão permitidas atividades exclusivamente voltadas à alfabetização pois, como diz o Edital, o aprendizado do código deve vir em decorrência de seu uso, não do ensino. Pedagogicamente observa-se uma inversão no processo de aquisição da língua escrita: a escola passou a fazer o que se fazia fora dela (práticas sociais de escrita, ou seja, o letramento), mas deixou de fazer aquilo que lhe cabia, isto é, a alfabetização – que agora cabe ao ‘sujeito cognoscente’. Levando-se às últimas consequências, pode-se dizer que neste ‘giro copernicano’ a criança, por si, torna-se a responsável por se apropriar do código alfabético, enquanto a escola lhe oferece a inserção nos ‘eventos de letramento’.

Organizados sob os critérios estabelecidos no Edital, um total de 21 coleções foram aprovadas para o componente curricular Letramento e Alfabetização, cujos títulos são apresentados no quadro 4.

Quadro 4: Obras aprovadas para o triênio 2016-2018 do PNLD para o componente curricular Letramento e Alfabetização

| Nº | Nome da coleção                | Editora                         |
|----|--------------------------------|---------------------------------|
| 1  | A aventura da linguagem        | IBEP                            |
| 2  | A escola é nossa               | Editora Scipione S/A            |
| 3  | Ápis                           | Editora Ática S/A               |
| 4  | Aprender e criar               | Edições Escala Educacional LTDA |
| 5  | <b>Aprender juntos</b>         | <b>Edições SM LTDA</b>          |
| 6  | Aprender, muito prazer!        | Base Editorial LTDA             |
| 7  | Juntos nessa língua portuguesa | Texto Editores LTDA             |
| 8  | Aprender e saber               | Cereja Editora LTDA             |
| 9  | Brasileira                     | IBEP                            |
| 10 | Eu gosto                       | IBEP                            |
| 11 | Ligados.com                    | Saraiva S/A Livreiros Editores  |
| 12 | Manacá                         | Editora Positivo LTDA           |
| 13 | Mundo amigo                    | Edições SM LTDA                 |
| 14 | Novo bem-me-quer               | Editora do Brasil SA            |
| 15 | Pequenos exploradores          | Editora Positivo LTDA           |
| 16 | Porta aberta                   | Editora FTD SA                  |
| 17 | Português linguagens           | Saraiva SA Livreiros Editores   |
| 18 | Projeto Buriti português       | Editora Moderna LTDA            |
| 19 | Projeto Coopera                | Saraiva SA Livreiros Editores   |
| 20 | Projeto Lumirá                 | Editora Ática S/A               |
| 21 | Quatro cantos                  | Editora Dimensão LTDA           |

Fonte: Brasil (2015a).

Observando-se as editoras das obras aprovadas, percebemos uma concentração da produção do livro didático de letramento e alfabetização por um único grupo, já que as editoras Scipione, Ática, Saraiva S/A Livreiros Editores e Ática S/A pertencentes ao grupo Saraiva; juntas editam seis das 21 coleções aprovadas, que representam 28,57% do total. Já as Editoras IBEP e Base Editorial, pertencentes a um mesmo grupo que, aliás, atua em outros países que utilizam o português como idioma oficial (Portugal, Angola e Moçambique), ficaram responsáveis por quatro coleções do componente curricular Letramento e Alfabetização, ou seja, 19,04%. Em síntese, dois grupos respondem por 47,61% das coleções aprovadas, mecanismo típico da época em que um bem cultural – o livro didático – passa a ser industrializado, monopolizado por um grupo restrito, tornando-se braço da Indústria Cultural.

#### 4.3 Definição da amostra e metodologia

Embora tenham sido aprovados 21 títulos para o triênio 2016-2018, nesta pesquisa, analisaremos uma única obra. São dois argumentos que justificam o nosso foco de análise em somente um livro: primeiro, tendo em vista que o Edital do Ministério da Educação define a forma e o conteúdo do livro didático de alfabetização, embora cada editora tenha seu próprio livro, os critérios para aprovação acabam fazendo com que os livros tenham conteúdos, encaminhamentos e organização semelhantes. A segunda justificativa é a de que o livro didático é um braço da Indústria Cultural e, nesse sentido, como explicam Horkheimer e Adorno (2006a), é característica de qualquer objeto que seja submetido a esta lógica que sejam todos semelhantes no espaço e no tempo.

Além de braço da Indústria Cultural, o livro didático de letramento e alfabetização é submetido à reprodutibilidade técnica. Conforme apontou Benjamin (2012), um dos mecanismos intrínsecos a ela é a distração das massas. Como exemplo, Benjamin analisou o cinema. Para ele, o filme é uma forma de arte que pode utilizar a distração como uma forma de ocultar o controle que ele pode exercer sobre as massas.

O distraído pode também se habituar. Mais: poder dominar certas tarefas na distração prova que resolvê-las tornou-se um hábito para o indivíduo em questão. Por meio da distração, tal como a arte tem a oferecer, controla-se secretamente até que ponto as novas tarefas da apercepção se tornaram solúveis. Como, de resto, existe para o indivíduo a tentação de subtrair tais tarefas, então a arte irá atacar as mais difíceis e importantes, ali, onde pode mobilizar as massas. Ela o faz hoje no cinema. *A recepção na distração,*

*que se observa com intensidade cada vez maior em todos os domínios da arte e que é sintoma de uma profunda mudança da apreensão, tem no cinema seu instrumento de exercício próprio. Por seu efeito de choque, o cinema vem ao encontro dessa forma de recepção. Assim, ele se mostra, também, deste ponto de vista, como o objeto atualmente mais importante daquela teoria da percepção, que entre os gregos se chamava estética (BENJAMIN, 2012a, p. 115).*

Benjamin (2012a) explicita como na época da reprodutibilidade técnica, a falsa arte tende a exercer um rígido controle, porém de maneira oculta; por meio da distração. Esta lógica também faz parte do livro didático: a cada triênio, várias editoras inscrevem suas coleções para participarem da licitação, dando a ideia de uma liberdade de mercado. Todavia, o livro manipula as massas – professores e alunos –, primeiro porque, embora prometa ser novo, repete sempre a mesma lógica, os mesmos processos pedagógicos (geralmente construtivistas); segundo, porque do ponto de vista do conteúdo, está voltado aos procedimentos e, daí, a distração da criança vem no lugar da disciplina para o estudo.

Quanto à amostragem, optamos pelo livro didático adotado pela rede municipal de ensino do município de Cianorte, PR. O Paraná possui 32 Núcleos Regionais de Educação, sendo que Cianorte sedia um desses núcleos, conforme figura 2.

Figura 2: Núcleos Regionais de Educação do estado do Paraná



Fonte: Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/>>. Acesso em: 14. Jul. 2016.

Do ponto de vista geográfico, Cianorte é a cidade polo da microrregião, conforme figura 3.

Figura 3: Municípios pertencentes à microrregião de Cianorte



Fonte: Disponível em: <[http://www.citybrazil.com.br/pr/microregiao\\_detalhe.php?micro=3](http://www.citybrazil.com.br/pr/microregiao_detalhe.php?micro=3)>. Acesso em: 14 jul. 2016.

Além de Cianorte, esse Núcleo Regional de Educação atende outros onze municípios: Cidade Gaúcha, Guaporema, Indianópolis, Japurá, Jussara, Rondon, São Manoel do Paraná, São Tomé, Tapejara, Terra Boa e Tuneiras do Oeste.

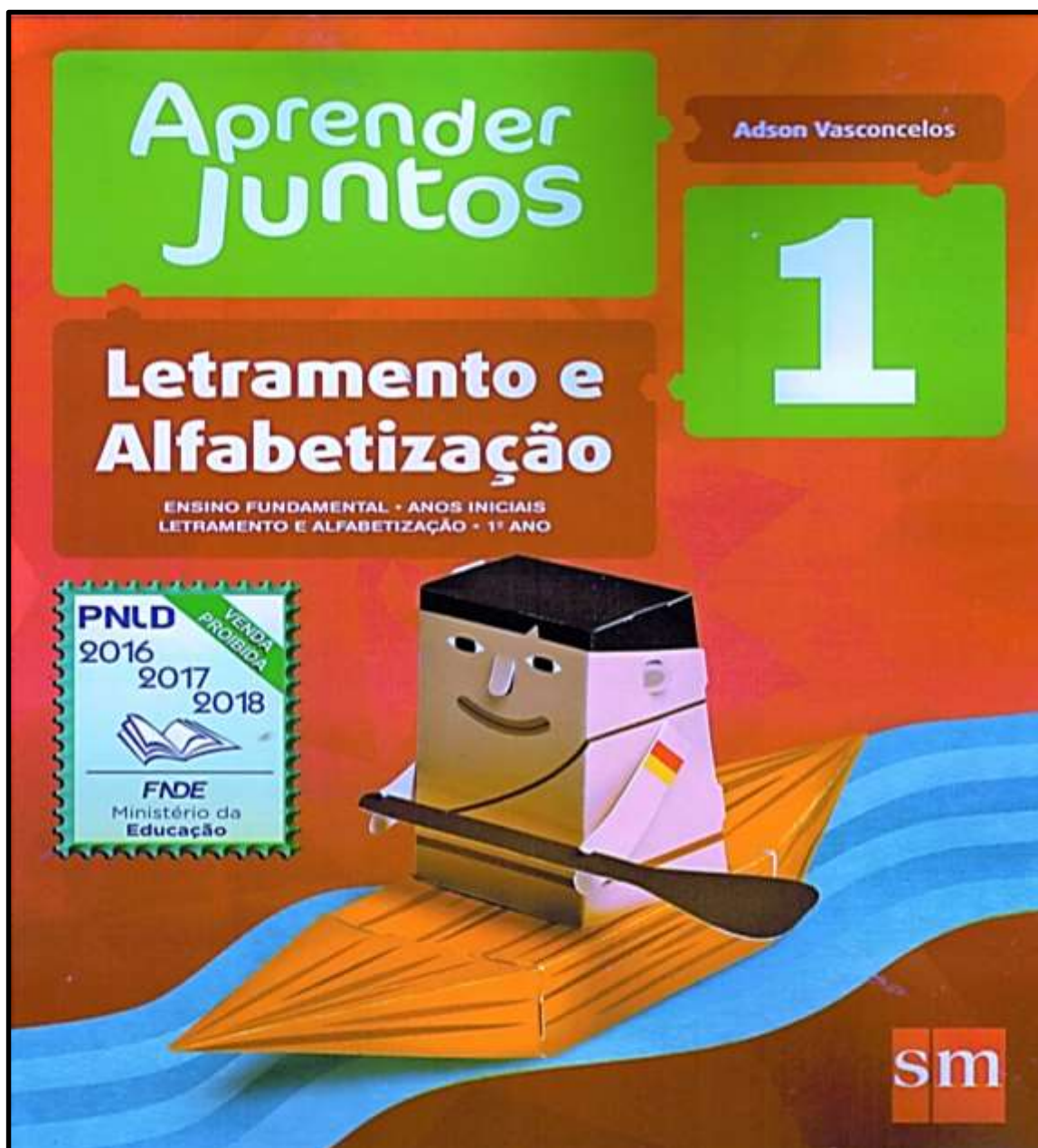
Optamos por centrar a análise no livro didático de letramento e alfabetização adotado pela rede municipal de ensino de Cianorte, por ser, na microrregião, a cidade que concentra a maior população – estimada em 78.553 habitantes, conforme dados de 2016 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Consequentemente, é o município que concentra o maior número de escolas municipais que atendem a crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

A abordagem será, por um lado, qualitativa, pois serão analisadas as influências que determinados aspectos que se fazem presentes no livro didático exercem na formação cultural (*Bildung*); por outro lado, quantitativa, pois serão quantificados os tipos de atividades que estão presentes no livro didático *Aprender Juntos*.

#### 4.4 O livro didático *Aprender Juntos*: a forma e o conteúdo

Vejamos a capa do livro didático *Aprender Juntos*.

Figura 4: Capa do livro didático de letramento e alfabetização *Aprender Juntos*



Fonte: Vasconcelos (2014).

A figura central da capa deste livro didático é uma dobradura que representa uma criança em um barquinho de papel, dando a ideia de alguém navegando na leitura (letramento).

Na *Apresentação*, a equipe editorial faz os seguintes comentários acerca dos aspectos gerais do livro:

Caro aluno!

Este livro foi cuidadosamente pensado para ajudá-lo a construir uma aprendizagem sólida e cheia de significados que lhe sejam úteis não somente hoje, mas também no futuro. Nele, você vai encontrar estímulos para criar, expressar ideias e pensamentos, refletir sobre o que aprende, trocar experiências e conhecimentos.

Os temas, os textos, as imagens e as atividades propostos neste livro oferecem oportunidades para que você se desenvolva como estudante e como cidadão, cultivando valores universais como responsabilidade, respeito, solidariedade, liberdade e justiça.

Acreditamos que é por meio de atitudes positivas e construtivas que se conquistam autonomia e capacidade para tomar decisões acertadas, resolver problemas e superar conflitos.

Esperamos que este material didático contribua para o seu desenvolvimento e para a sua formação.

Bons estudos!

*Equipe editorial* (VASCONCELOS, 2014, p. 3).

Percebemos que a *Apresentação* explicita os objetivos e os encaminhamentos do livro. Não por acaso, encontramos nela termos e conceitos parecidos com os que estão presentes no Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 2003), isto é, o livro didático sugere uma aprendizagem – não um ensino – cheia de significados que “sejam úteis não somente hoje, mas também no futuro”, isto é, ‘educação ao longo de toda a vida’; “refletir sobre o que aprende” está em consonância com ‘aprender a conhecer’ ou ‘aprender a aprender’; “tomar decisões acertadas” vem em conformidade com o pilar ‘aprender a fazer’; “resolver problemas e superar conflitos”, correspondendo ao ‘aprender a conviver’.

Além disso, chama-nos a atenção que, embora destinado ao primeiro ano do ensino fundamental, o livro trata de aspectos gerais, como se o aluno já soubesse ler. Destaca o desenvolvimento de valores, mas não se refere ao processo de alfabetização. De certa forma, trata-se de uma formalização da autonomia, pois diz que ela será conquistada, porém, ao não oferecer elementos para alcançá-la, isto é, negligenciar a formação autêntica, o livro didático mantém este objetivo ao nível do discurso.

O livro está organizado mediante doze diferentes tipos de atividades, das quais dez fazem parte dos capítulos e duas fazem parte dos encerramentos das unidades, conforme demonstra o quadro 5.

Quadro 5: Tipos de atividades que compõem o livro didático de letramento e alfabetização *Aprender Juntos*

| Nº | Nome da atividade     | Informações acerca do tipo de atividade                                                                                                                                                                                                               |
|----|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Abertura de unidade   | Nestas páginas, você observará uma cena e realizará atividades relacionadas aos assuntos que vai estudar.                                                                                                                                             |
| 2  | Abertura de capítulo  | As páginas iniciais de cada capítulo apresentam textos e imagens especialmente selecionados para motivar você e os colegas a trocar ideias, informações e opiniões a respeito do assunto que é tratado no capítulo, por meio de uma roda de conversa. |
| 3  | Hora da leitura       | Nos variados textos desta seção, você encontrará um mundo de informação, novidade, diversão, emoção, fantasia, etc.                                                                                                                                   |
| 4  | Linha e entrelinha    | Nesta seção, você fará várias descobertas, explorando os recursos, as ideias e os sentidos do texto lido.                                                                                                                                             |
| 5  | Produção de texto     | Momento do capítulo em que você elaborará seus próprios textos, desenvolvendo ainda mais sua criatividade e imaginação.                                                                                                                               |
| 6  | Nossa língua          | Nas páginas desta seção, você estudará alguns recursos de nossa língua para aplicá-los na escrita do dia a dia.                                                                                                                                       |
| 7  | Construção da escrita | Nesta seção, você refletirá sobre alguns aspectos de nossa língua para conhecer e dominar melhor a escrita. Também resolverá atividades que o ajudarão a escrever com maior correção.                                                                 |
| 8  | Língua viva           | Nesta seção, você verá que a linguagem é uma troca dinâmica entre pessoas. Também participará de eventos em que se usa a linguagem oral.                                                                                                              |
| 9  | De olho na escrita    | Nas páginas desta seção, você conhecerá a organização e algumas características importantes da língua escrita, como formatos de letras, regras de escrita, espaço entre palavras, etc.                                                                |
| 10 | Ampliando             | Nesta seção, algum dos aspectos estudados é retomado e aprofundado.                                                                                                                                                                                   |
| 11 | Em ação!              | Em cada unidade, uma atividade coletiva mobilizará você e seus colegas, resultando em um produto final na realização de apresentações públicas, valorizando o trabalho colaborativo em equipe.                                                        |
| 12 | O que aprendi?        | Momento final da unidade, em que você revisará alguns dos conteúdos estudados nos capítulos e poderá avaliar o quanto aprendeu.                                                                                                                       |

Fonte: Adaptado de Vasconcelos (2014, p. 4-5).

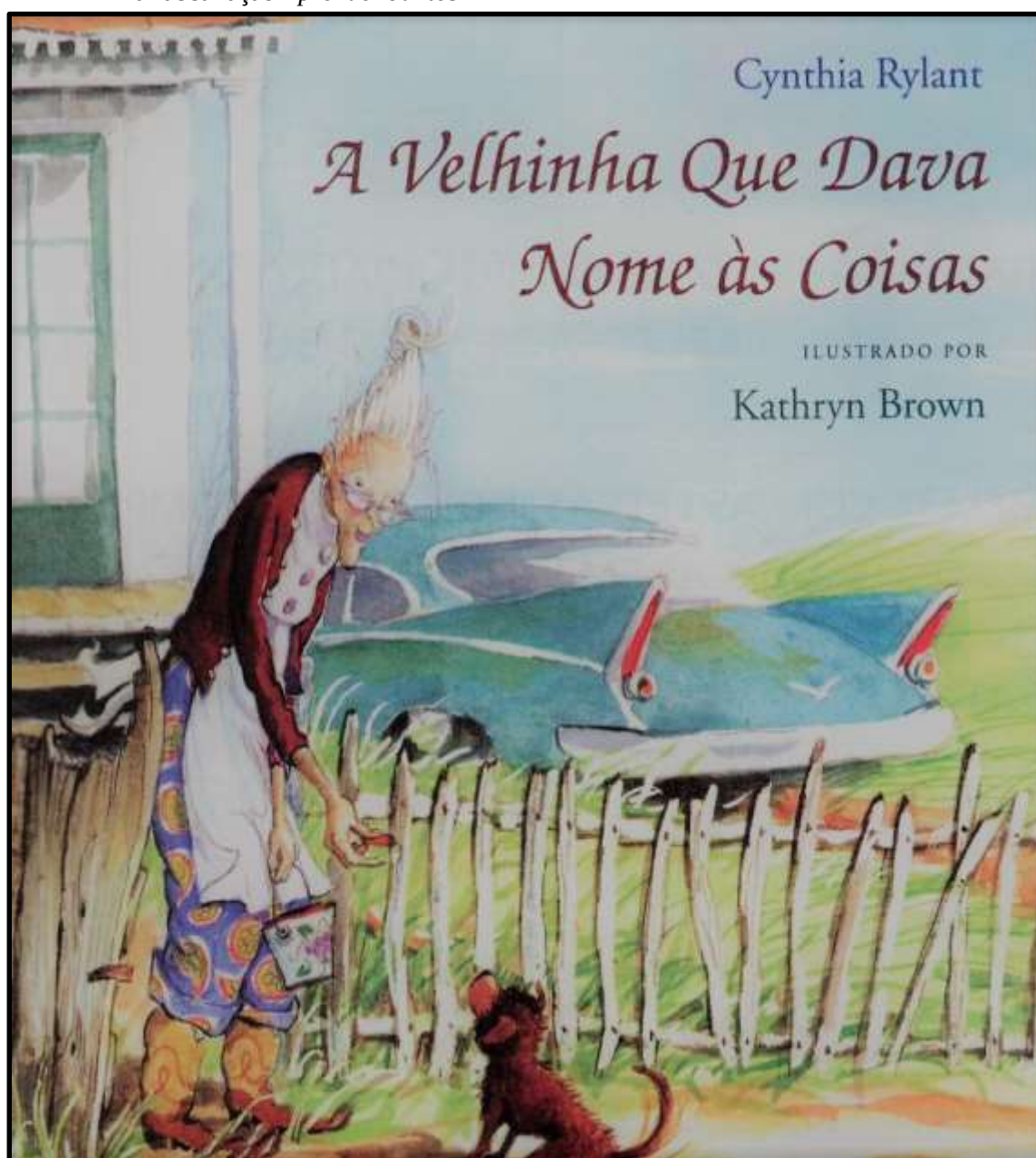
Conforme aponta o autor do livro, predominam atividades que envolvem a “motivação”, a “troca de ideias e informações”, o “trabalho colaborativo em equipe”, demonstrando que a obra atende a um dos enfoques que o Edital mais valoriza: os aspectos procedimentais.

Dentre os doze tipos de atividade do livro didático *Aprender Juntos*, optamos por analisar o encaminhamento dado às seguintes: *Abertura de capítulo*, *Produção de texto*, *Nossa língua*, *Construção da escrita* e *Língua viva*.

Cada um dos oito capítulos apresenta uma ‘abertura’. Analisaremos a do capítulo 2 da unidade 1, intitulado *O nome das coisas*. O seguinte texto dá início à atividade:

“Todas as coisas têm um nome comum: poltrona, cama, carro... Mas a personagem do livro abaixo, uma simpática velhinha, gostava de dar nome de gente às coisas. Ela as chamava usando nomes próprios [...]” (VASCONCELOS, 2014, p. 40). Em seguida, é exposta a capa do livro de literatura infantil, pois, conforme diz o autor, considera-se que “as páginas iniciais de cada capítulo apresentam textos e imagens especialmente selecionados para motivar você e os colegas a trocar ideias [...]” (VASCONCELOS, 2014, p. 4).

Figura 5: Capa do livro de literatura infantil *A velhinha que dava nome às coisas*, apresentada como imagem na abertura do capítulo 2, da unidade 1, do livro didático de letramento e alfabetização *Aprender Juntos*



Fonte: Vasconcelos (2014, p. 40).

Posteriormente, sugere-se *Roda de conversa*, composta por quatro atividades:

- 1) Como parece ser o lugar onde a velhinha mora? Há casas vizinhas?
- 2) Acompanhe a leitura de um trecho do livro.  
Ela não gostava da ideia de estar só, sem nenhum amigo, sem ninguém a quem ela pudesse chamar pelo nome.  
Então ela começou a dar nomes às coisas.  
[...].
- A) A velhinha era solitária ou tinha muitos amigos?
- B) Por que a velhinha começou a dar nomes às coisas?
- 3) Conheça alguns dos nomes que a velhinha deu.  
Ela apelidou seu velho carro de **Beto**.  
A velha poltrona onde descansava apelidou de **Frida**.  
Chamava a velha cama onde dormia de **Belinha**.  
E à sua velha casa deu o nome de **Glória**.  
[...].
- A) O que todas essas coisas tinham em comum com a personagem?
- B) Qual dos nomes lhe pareceu mais carinhoso?
- 4) Certo dia surgiu um cachorro para acabar com a solidão da velhinha.  
A) Localize o cachorro na capa. Ele está sendo bem tratado? Comente.  
B) Que nome você imagina que a velhinha deu a ele? (VASCONCELOS, 2014, p. 40-41).

Convém destacarmos que todos os capítulos iniciam-se com a *Roda de conversa*. Todavia, neles, não é apenas a forma que se repete, mas também o conteúdo, pois em todos os capítulos, a abertura enfatiza o desenvolvimento da oralidade e a opinião da criança. Nesse sentido, embora todas as perguntas estejam voltadas à função social da escrita, basta a criança dizer o que acha, ou seja, não lhe é exigido um conhecimento objetivo. Em segundo lugar, embora a atividade tenha o objetivo de demonstrar que ‘todas as coisas têm nome’, isto não está explicitado, pelo contrário, encontra-se diluído em uma história. Neste sentido, percebemos que o livro didático de letramento e alfabetização *Aprender Juntos* tem seus encaminhamentos didático-metodológicos voltados à aprendizagem por descoberta, não ao ensino explícito do conteúdo.

Nas atividades intituladas *Produção de texto*, o trabalho é sempre com um gênero textual – unidade 1: crachá e lista de palavras; unidade 2: acróstico e ficha de um brinquedo; unidade 3: poema e reinventando um conto; unidade 4: conto cumulativo e diário pessoal. Todas as produções de textos são compostas por três momentos: 1) explicação do gênero estudado, 2) a atividade propriamente dita, intitulada *Produzindo* e, 3) a avaliação da produção – *Avalie a produção*. Analisaremos a produção de texto do acróstico. Primeiramente, explicita-se a característica do gênero textual: “**acrósticos** são composições feitas a partir de uma palavra escrita de cima para baixo. Cada letra dessa palavra faz parte

de outra” (VASCONCELOS, 2014, p. 85). Em seguida, há dois exemplos de acróstico e, depois, na seção *Produzindo*, há as seguintes orientações:

Agora, você vai criar um acróstico.

1) Escreva uma palavra de cima para baixo. Pode ser um nome próprio ou palavras como **escola**, **amizade**, **amor**, etc.

2) Depois, escreva palavras relacionadas ao tema escolhido, uma para cada letra do acróstico (VASCONCELOS, 2014, p. 85).

Logo após, é sugerida a atividade *Avalie a produção*, com perguntas às quais a criança deverá responder sim ou não: “1) Há palavras em todas as linhas? 2) As palavras mantêm relação entre si?” (VASCONCELOS, 2014, p. 85). Como podemos perceber, embora haja conceitos que podem favorecer a aquisição do código alfabético – no acróstico, a criança pode saber que a letra C de Caio tem o mesmo fonema que a letra C de carinhoso, por exemplo – o objetivo maior da atividade é o letramento. Ao centrar os encaminhamentos na função social da escrita, corre-se o risco de ficar na unidimensionalidade da escrita, formando o homem unidimensional (MARCUSE, 2015), isto é, o (pseudo)letrado, em detrimento do sujeito verdadeiramente alfabetizado.

As seções intituladas *Nossa língua* são as que mais estão voltadas à alfabetização. Na unidade 1, o capítulo 1 trabalha com a temática *As letras* (VASCONCELOS, 2014, p. 32-37), enquanto o capítulo 2 trabalha com o *Alfabeto* (p. 54-57); na unidade 2, o capítulo 1 tem como conteúdo a *Ordem alfabética* (p. 91-93) e o capítulo 2 *Vogais e consoantes* (p. 117-120). A terceira unidade tem em seu primeiro capítulo o tema *Maiúsculas e minúsculas* (p. 149-151) e no segundo, o conteúdo é *Sílaba* (p. 174-177). A última unidade tem o capítulo 1 intitulado *Formação de palavras* (p. 208-209) e o capítulo 2 tem como temática *Sinais gráficos* (p. 232-233). Embora haja atividades que desenvolvam o trabalho com conceitos de alfabetização em todos os capítulos, o número de atividades destinadas à sistematização da escrita apresentadas pelo livro didático *Aprender Juntos* é insuficiente para tal finalidade. Além disso, não há atividades que desenvolvam a consciência fonológica, ou seja, ainda que as atividades sistematizadas na seção *Nossa língua* tratem de alguns aspectos da aquisição do código alfabético, o encaminhamento deixa a desejar tanto na qualidade quanto na quantidade de atividades (vide quadro 11) que favoreçam à criança o reconhecimento de palavras escritas.

Outra questão importante é que o livro didático em análise não contempla atividades que permitam avaliar a consciência fonológica da criança. Conforme aponta Moraes (2012), a avaliação dos conhecimentos conceituais sobre o Sistema de Escrita Alfabética requer que seja avaliado o desempenho em algumas atividades, isto é, se o aprendiz:

- \* segmenta palavras em suas sílabas;
- \* conta as sílabas de palavras;
- \* compara palavras quanto à quantidade de sílabas;
- \* identifica palavras com sílabas iguais no início;
- \* identifica palavras que rimam;
- \* produz palavras com sílabas iguais no início;
- \* produz palavras que rimam;
- \* identifica palavras com fonemas iniciais iguais (MORAIS, 2012, p. 169).

Estudos têm demonstrado que a falta deste conhecimento pode resultar em dificuldade de compreensão da leitura (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, por exemplo), ou seja, a ausência da memória e da consciência fonológica, além da dificuldade na leitura, prejudica a compreensão textual.

Os processos da memória fonológica podem afetar a compreensão da leitura por uma via adicional, pelo desenvolvimento da identificação de palavras. Dufva, Niemi e Voeten (2001), em um estudo longitudinal da pré-escola ao 2º ano, usaram avaliações da consciência fonológica, da memória fonológica, da identificação de palavras e da compreensão falada e escrita. A modelagem da equação estrutural mostrou uma relação causal indireta da memória fonológica na pré-escola com o desenvolvimento do reconhecimento de palavras entre o 1º e 2º anos, que era mediada pela consciência fonológica. A memória fonológica mostrou uma relação causal indireta semelhante para a compreensão da leitura, mediada pela compreensão da escuta. Os resultados sugerem que a capacidade de manter e manipular fonemas na memória pode explicar a relação entre a consciência fonêmica e a leitura. Além disso, sugerem que a memória fonológica presta suporte à compreensão da escuta e, assim, de maneira indireta, à compreensão e à leitura (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 257).

Aliás, no próprio *Guia de Livros Didáticos PNLD 2016 Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais* consta a observação dos especialistas que avaliaram o livro didático *Aprender Juntos* de que ele não dispõe de atividades suficientes para a sistematização da escrita.

Visando sistematizar as capacidades de alfabetização propostas na obra, apoiado nos modelos de atividades presentes, é recomendável ao professor criar novos conjuntos de exercícios para melhor consolidar a aprendizagem dos alunos. Assim, deve-se considerar a necessidade de maior sistematização de diferentes estruturas silábicas e, principalmente, a ampliação das atividades que sistematizam as correspondências grafofônicas, como as que envolvem a comparação de palavras com apoio de figuras (BRASIL, 2015b, p. 61).

Entretanto, como esta observação do avaliador não condiz com as orientações do Edital, cujos critérios são os que deveriam ser seguidos para a aprovação ou não do livro, o

fato de não haver – do ponto de vista do especialista que o avaliou – situações suficientes de estruturas silábicas e correspondências grafofônicas, não se constituiu em motivo para a não aprovação do livro didático em análise.

As atividades denominadas *Construção da escrita*, conforme diz o próprio autor do livro, consiste em encaminhamentos nos quais a proposta é que a criança reflita “[...] sobre alguns aspectos de nossa língua para conhecer e dominar melhor a escrita” (VASCONCELOS, 2014, p. 4). Consiste no emprego de b, p (unidade 1, capítulo 1) e de t, d (unidade 1, capítulo 2); c, g / f, v (unidade 2, capítulo 1) e l / r, rr (unidade 2, capítulo 2); h inicial, ch, lh, nh (unidade 3, capítulo 1) e c, ç (unidade 3, capítulo 2); g, q (unidade 4, capítulo 1) e encontro consonantal (unidade 4, capítulo 2). Do ponto de vista do ensino, além do livro didático não dispor de atividades que trabalham com todos os grafemas da língua portuguesa, está em desacordo com os estudos acerca da ordem das letras para a alfabetização no português brasileiro, conforme apontam, por exemplo, Capovilla e Capovilla (2004)<sup>58</sup>.

Acerca da seção *Língua viva*, o autor explica que, nela, o aluno “[...] verá que a linguagem é uma troca dinâmica entre pessoas. Também participará de eventos em que se usa a linguagem oral” (VASCONCELOS, 2014, p. 5), os ‘eventos de letramento’, porque parte do pressuposto de que “[...] mesmo a aprendizagem da decifração ou decodificação só tem sentido se utilizada para cumprir diferentes funções sociais e quando é vivenciada em contexto de uso, ou seja, em eventos de letramento” (FRADE, 2005, p. 46). Nesse sentido, consiste em um processo de aquisição da língua escrita que parte do pressuposto de que ela se realiza na forma de textos “[...] e é inscrita em diferentes suportes, como livros, cadernos, cartazes, murais, etc. Enfim, a alfabetização não ocorre descolada do uso real da escrita, mas no âmbito da cultura escrita” (FRADE, 2005, p. 46).

Um total de oito atividades do livro didático *Aprender Juntos* têm esse tipo de encaminhamento:

---

<sup>58</sup> Os autores propõem o seguinte trabalho com a fonética do português brasileiro no processo de alfabetização: a, e, i, o, u, f, j, m, n, v, z, l, s, r, x, b, c, p, d, t, g, q, h, k, w, y, dígrafo ch, qu, c com som de s, dígrafo nh, g com som de j, gu sem pronúncia do u, gu, dígrafo lh, ç, r intervocálico, r no final de sílaba, rr, s no final de sílaba, s intervocálico (som de z), ss, l com som de u, n no final de sílaba, m no final de sílaba, os diversos sons da letra x e encontros consonantais: br e bl; cr e cl; fr e fl; gr e gl; pr e pl; tr e tl; dr; vr e ns (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004).

Quadro 6: Atividades intituladas *Língua viva*, no livro didático *Aprender Juntos*

|           |            |                                       |
|-----------|------------|---------------------------------------|
| Unidade 1 | Capítulo 1 | Contando a história do meu nome       |
|           | Capítulo 2 | Telefone sem fio                      |
| Unidade 2 | Capítulo 1 | Jogos orais                           |
|           | Capítulo 2 | Ensinando uma brincadeira             |
| Unidade 3 | Capítulo 1 | Comunicando sem palavras              |
|           | Capítulo 2 | Roda de histórias                     |
| Unidade 4 | Capítulo 1 | Uma mesma palavra, sentido diferentes |
|           | Capítulo 2 | Palavras de gentileza                 |

Fonte: Adaptado de Vasconcelos (2014).

Com a análise de parte das atividades do livro didático já é possível perceber a forma mediante a qual ele está estruturado. Percebemos que ele está padronizado, seguindo uma lógica formal (HORKHEIMER, 2007). Conforme apontam Galuch e Crochík (2016, p. 70), “pela padronização, a Indústria Cultural repete, integra” e o processo é o mesmo no livro didático, isto é, “o fato de ser padronizado, por si só, leva à repetição do mesmo conteúdo onde quer que se apresente” (GALUCH; CROCHÍK, 2016, p. 70).

Vejamos abaixo a denominação dada às unidades e aos capítulos do livro didático de letramento e alfabetização *Aprender Juntos*:

Quadro 7: Unidades, capítulos e atividades do livro didático *Aprender Juntos*

| <b>Unidades e títulos</b>                        | <b>Capítulos e atividades</b> | <b>Capítulos e atividades</b>                                                                                                            |
|--------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Unidade 1<br><br><i>Tudo Tem Nome</i>            | Capítulo 1                    | <i>O nome que a gente tem</i>                                                                                                            |
|                                                  | Capítulo 2                    | <i>O nome das coisas</i>                                                                                                                 |
|                                                  | Em ação!                      | <i>Agenda telefônica da sala</i>                                                                                                         |
|                                                  | O que aprendi?                | <i>Letras; símbolos visuais; emprego de t, d / p, b; ordem alfabética; troca de letra / sentido.</i>                                     |
| Unidade 2<br><br><i>Uni, Duni, Tê</i>            | Capítulo 1                    | <i>Palavras para brincar</i>                                                                                                             |
|                                                  | Capítulo 2                    | <i>Como é bom!</i>                                                                                                                       |
|                                                  | Em ação!                      | <i>Lançamento da coleção de livros</i>                                                                                                   |
|                                                  | O que aprendi?                | <i>Ordem alfabética; vogais; emprego de c, g / f, v / l / r, rr; diferentes formas de letras; adivinhas.</i>                             |
| Unidade 3<br><br><i>Sem Pé Nem Cabeça</i>        | Capítulo 1                    | <i>Poeminhas malucos</i>                                                                                                                 |
|                                                  | Capítulo 2                    | <i>Historinhas atrapalhadas</i>                                                                                                          |
|                                                  | Em ação!                      | <i>Festival de contação de histórias</i>                                                                                                 |
|                                                  | O que aprendi?                | <i>Sílabas; separação silábica; emprego de maiúsculas e minúsculas; letra de imprensa e letra cursiva; emprego de c, ç / ch, lh, nh.</i> |
| Unidade 4<br><br><i>Ser Criança é Bom Demais</i> | Capítulo 1                    | <i>Gosto de ser como sou</i>                                                                                                             |
|                                                  | Capítulo 2                    | <i>Eu e os outros</i>                                                                                                                    |
|                                                  | Em ação!                      | <i>Painel “Tudo sobre mim!”</i>                                                                                                          |
|                                                  | O que aprendi?                | <i>Sílabas, segmentação; formação de palavras; pontuação; emprego de h; encontro consonantal; sentido de palavra; emprego de g, q.</i>   |

Fonte: Adaptado de Vasconcelos (2014).

Por meio das características das atividades e do sumário, percebemos que, atendendo ao Edital, a proposta está centrada na aprendizagem da função social da escrita (*Tudo Tem Nome, Palavras para brincar, Historinhas atrapalhadas* etc.). Desse modo, a estrutura do livro elucida que está organizado por meio de sequências didáticas, priorizando o ‘como se aprende’ e não os conceitos essenciais da alfabetização, ou seja, corrobora como a “[...] emergência e a centralidade da noção de aprendizagem como *construção pessoal do saber* [...]” pretendendo “[...] tornar obsoleta a noção de *transmissão* por meio do ensino” (CARVALHO, 2015, p. 984), o que vai muito além de uma questão de ideologia, isto é, a exacerbação do processo de aquisição do conhecimento no aprendizado é uma questão que envolve uma crise do espaço e da temporalidade (CARVALHO, 2015).

Como o livro didático repete a forma das atividades, o aprendizado da língua escrita se torna reificado, tendo como consequência final a formação do homem unidimensional (MARCUSE, 2015), isto é, conforme exige a ideologia da sociedade industrial, forma-se o sujeito que reconhece a forma dos gêneros textuais, mas não o conteúdo; forma-se o homem que é ‘letrado’, porém, não é alfabetizado. “Tudo se passa como se uma instância onipresente houvesse examinado o material e estabelecido o catálogo oficial dos bens culturais, registrando de maneira clara e concisa as séries disponíveis” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006b, p. 111) e é esta a lógica seguida pelo livro didático *Aprender Juntos*, quando, na verdade, o letramento deveria vir como uma das consequências da alfabetização:

[...] o sistema de notação alfabética constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de vir a usar, com independência, o conhecimento de relações letra-som, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado (MORAIS, 2006, p. 3).

As reconstruções internas às quais Morais se refere são sistematizadas pelo autor conforme o quadro abaixo:

Quadro 8: Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética que o aprendiz precisa dominar para se tornar alfabetizado

|                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de número e de outros símbolos.                                                                                                                       |
| 2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).                                                                                                 |
| 3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.                                                                                                                                                                                              |
| 4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.                                                                                                      |
| 5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.                                                                                                                       |
| 6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.                                                                                   |
| 7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.                                                                                                                                                                            |
| 8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.                                                                                                                |
| 9. Além das letras, na escrita de palavras usam-se também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou som das letras ou sílabas onde aparecem.                                                                                               |
| 10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. |

Fonte: Morais (2012, p. 51).

Apesar de fundamentais, o livro didático *Aprender Juntos* não dispõe do ensino explícito destas propriedades que a criança precisa dominar para se alfabetizar.

De certa forma, o livro didático em análise está inserido no dualismo do mundo ocidental entre a razão subjetiva e a razão objetiva (HORKHEIMER, 2007): ele se torna um objeto que estimula o mecanismo abstrato da razão – a razão subjetiva –, pois propõe que a criança reflita acerca da escrita, mas, por outro lado, relativiza a importância de dominar o código alfabético como um sistema que lhe permite fazer o uso da língua com autonomia, quer dizer, o processo de alfabetização perde sua especificidade, sua objetividade. Assim, o encaminhamento para a aquisição do código alfabético fica distorcido, conforme aponta Oliveira (2016a):

Na prática, o que acontece com as cartilhas é o mesmo que ocorre com os livros didáticos, especialmente os de Língua Portuguesa – um samba do crioulo doido. Nas primeiras páginas das cartilhas, por exemplo, o aluno é convidado a escolher quais palavras do texto (que ele não sabe ler) indicam frutas. Ou é convidado a ‘escrever do seu jeito’ o nome das ilustrações. Ou a combinar sílabas, cuja leitura não lhe foi ensinada, para formar palavras. Ou a identificar, ‘usando pistas contextuais’, qual de três frases completa um texto. Ou seja, tudo se passa como se a criança fosse um novo Champolion desafiado a decifrar a Pedra de Roseta. Ou a ‘formular hipóteses’ sobre o valor fonológico dos grafemas.

Inserido na sociedade de massas, o livro didático tende a obedecer à lógica que se faz presente nela acerca da novidade: “[...] o que é novo é que os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração se reduzem mediante sua subordinação ao fim a uma única fórmula falsa: a totalidade da indústria cultural. Ela consiste na repetição” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006a, p. 112). Acerca desta constância que se faz presente na sociedade administrada, Horkheimer e Adorno (2006b) explicam que, no contexto dessa inalterabilidade, o que é novo é justamente a exclusão do novo, aquilo que romperia com o princípio adaptativo.

#### **4.4.1 O livro didático *Aprender Juntos* e o caminho proposto para a formação: o letramento como foco**

Apesar de a formação humana ser um problema que remota aos primórdios do mundo ocidental – no Livro VII de *A República*, por exemplo, Platão (2012) já discutia como deveria ser a formação do cidadão e do filósofo –, foi somente há cerca de duzentos anos, com os ideais da escola pública, que se começou a propor o ensino de leitura e da escrita a todos, isto é, a universalização da alfabetização como parte da formação escolar. No caso do Brasil, o fenômeno é ainda mais recente, pois, apenas no início do século XX que se começou a discutir o problema do analfabetismo.

Chama-nos a atenção que quando na década de 1990 a alfabetização parecia estar próximo à meta (toda a população de até 15 anos alfabetizada), o problema passou a ser tratado em uma outra perspectiva: houve uma mudança epistemológica e, então, o letramento passa a ser tratado como política educacional pública e não mais a alfabetização. De certa forma, este fenômeno que ocorreu no Brasil faz parte do fechamento do universo político levantado por Marcuse em sua obra *O homem unidimensional*. Embora Marcuse esteja se referindo à política em geral, quando afirma que “os pontos tradicionalmente problemáticos estão sendo eliminados ou isolados, os elementos perturbadores estão sendo dominados” (MARCUSE, 2015, p. 55), pode-se dizer que a ocultação do analfabetismo faz parte desse contexto que tende a suprimir problemas antigos, porém mantendo o *status quo*. É o que ocorre quando troca-se o termo analfabeto por ‘iletrado’ e alfabetização por ‘letramento’.

Mas, afinal, quais encaminhamentos são dados ao processo de aquisição da língua escrita que passa a ter o letramento como foco?

No capítulo 2 da unidade 2, intitulado *Como é bom* do livro didático *Aprender Juntos* o encaminhamento é iniciado com o questionamento: “Quem é que não gosta de brincar e

de se divertir com os amigos?” (VASCONCELOS, 2014, p. 100). Em seguida, a atividade passa a discursar que “uma das brincadeiras mais gostosas é pular corda em grupo. Existem várias formas de realizar essa brincadeira e, em muitas delas, são usadas parlendas [...]” (VASCONCELOS, 2014, p. 100) para, então, dar dois exemplos desse gênero textual:

Quadro 9: Parlendas que fazem parte da atividade *Como é bom*, do livro didático de letramento e alfabetização *Aprender Juntos*

| A                                                                                                                                                                                                                                                                                   | B                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Batalhão, lhão, lhão<br>quem não entrar é um bobão.<br>Abacaxi, xi, xi<br>quem não sair é um saci.<br>- Quem é?<br>- É o padeiro?<br>- O que quer?<br>- Dinheiro.<br>- Pode entrar que eu vou buscar o seu dinheiro,<br>lá debaixo do travesseiro,<br>na cama de solteiro, 1, 2, 3. | Salada, saladinha,<br>bem temperadinha,<br>com sal, pimenta,<br>fogo, foguinho! |

Fonte: Adaptado de Vasconcelos (2014, p. 100).

Após a breve exposição do gênero textual, vêm as seguintes questões na *Roda de conversa*:

- 1) Você já conhecia essas parlendas? Elas são iguais às que você conhece ou parecidas com elas?
- 2) Você já brincou de corda recitando alguma parlenda? Qual?
- 3) Na parlenda A, os participantes têm de entrar e sair pulando na área da corda, sem errar. Em sua opinião, quem vence o jogo?
- 4) Que parte da parlenda A está sendo declamada no momento da brincadeira mostrado abaixo?
- 5) Na parlenda B, o que você imagina que acontece quando chega a parte ‘fogo, foguinho’?
- 6) Você conhece outras formas de brincar de corda? Se souber, conte para os colegas como se brinca? (chicotinho, cobrinha, subi na roseira) (VASCONCELOS, 2014, p. 101).

Eis o discurso do letramento: os encaminhamentos estão voltados à função social da escrita, no lugar da consciência fonológica, por exemplo; o gênero textual é trabalhado como vivência, diluído em procedimentos, em detrimento da sistematização de suas características e os conceitos que fazem parte dele (no caso da parlenda, o ritmo, as rimas, a repetição de palavras, por exemplo), ou seja, a criança não tem uma experiência com os conceitos essenciais que poderiam lhe libertar perante o sistema de escrita alfabética. Dessa forma, percebemos o que Adorno comenta em *Opinión, demencia y sociedad*: desvaloriza-se o

conhecimento (neste caso, a apropriação do sistema de escrita alfabética), valorizando-se a opinião (o que a criança acha da parlenda). Morais (2012) critica esta confusão metodológica no processo de alfabetização nos seguintes termos:

[...] ‘desinventamos’ o ensino da escrita alfabética, criamos certa ditadura do texto (segundo a qual seria proibido trabalhar com unidades menores, como palavras ou sílabas), como se fosse verdade que a maioria das crianças ‘descobre’, por conta própria e sem instrução sistemática, como a escrita alfabética funciona e quais são as suas convenções. Na realidade, esta ‘descoberta sem ensino’ não ocorre para a grande maioria das crianças de grupos socioculturais favorecidos. Mesmo a maioria dos filhos da classe média e da burguesia só se alfabetiza recebendo um ensino específico sobre a escrita alfabética (MORAIS, 2012, p. 25).

Na verdade, o relativismo presente no processo de aquisição da língua escrita não está em discrepância com a formação que se almeja na época atual; pelo contrário, está em consonância com este momento no qual a verdade se tornou opinião e vice-versa, conforme aponta Adorno:

Uma vez que todas as verdades, para a glória da verdade amada, são meras opiniões, cede a ideia de verdade à de opinião. A sociedade não permanecerá sendo analisada criticamente pela teoria, mas confirmando no que se tornou com o incremento de um caos de ideias e forças casuais e sem guia, cuja cegueira empurra o conjunto ao colapso (ADORNO, 2016c, p. 16, tradução nossa)<sup>59</sup>.

Embora estejamos cientes de que a sociedade administrada impede a experiência – ou fornece a falsa experiência, o experimento –, a escola tem um potencial para que haja a formação autêntica e, assim, ela pode ser um foco de resistência. Daí a necessidade de que a experiência formativa autêntica se volte, em um primeiro momento, à filosofia, ou melhor, à crítica filosófica, ao pensamento crítico e, em um segundo momento, à reeducação dos sentidos (SILVA, 2001). Todavia, não é este o encaminhamento que se faz presente quando se propõe o letramento como foco, pois deixa-se de trabalhar com as diferentes consciências que tornariam possível à criança um processo de alfabetização autêntico.

Conforme aponta Adorno (2010a), “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação” (ADORNO, 2010a, p. 125). Entretanto, quando, do

---

<sup>59</sup> Em espanhol: “Puesto que todas las verdades, para gloria de la verdad amada, son meras opiniones, cede la idea de verdad a la de opinión. La sociedad no seguirá siendo analizada críticamente por la teoría, sino confirmada en lo que se ha convertido con incremento en un caos de ideas y de fuerzas casuales y sin guía, cuya ceguera empuja el conjunto al hundimiento” (ADORNO, 2016c, p. 16).

ponto de vista formativo, predominam os procedimentos, como é o caso do processo de aquisição da língua escrita que tem o letramento como foco, a pseudoformação se faz presente.

Quando o foco é o letramento, percebemos um fenômeno típico do mundo ocidental fazendo parte do processo de escolarização: a valorização da forma em detrimento do conteúdo ou, na linguagem platônica, da aparência em detrimento da essência. Da perspectiva da escrita, trata-se do gênero textual se sobrepor ao conteúdo do texto, isto é, às palavras e às frases. Atualmente, no vestibular, por exemplo, o aluno perde ponto ou zera se não assinar o gênero textual carta, demonstrando que, realmente, a sociedade atual valoriza as práticas sociais de leitura, porém em sua forma, sua aparência, no ‘como se diz’, não em ‘o que se diz’.

Para tornar possível mensurar os tipos de atividades que fazem parte do livro didático *Aprender Juntos*, organizamos o quadro 10 no qual as quantificamos em duas categorias: atividades de alfabetização e atividades de letramento.

Quadro 10: Atividades do livro didático de alfabetização *Aprender Juntos*

| <b>Unidade 1 – Tudo tem nome (páginas 8-69)</b>               |           |            |            |            |
|---------------------------------------------------------------|-----------|------------|------------|------------|
| -----                                                         | Unidade 1 | Capítulo 1 | Capítulo 2 | Total      |
| Páginas                                                       | 8-9       | 10-39      | 40-69      | 61         |
| Atividades de alfabetização                                   | 0         | 36         | 36         | 72         |
| Atividades de letramento                                      | 1         | 34         | 49         | 83         |
| Total                                                         | 1         | 70         | 85         | <b>155</b> |
| <b>Unidade 2 – Uni, duni, tê (páginas 70-131)</b>             |           |            |            |            |
| -----                                                         | Unidade 2 | Capítulo 1 | Capítulo 2 | Total      |
| Páginas                                                       | 70-71     | 72-99      | 100-131    | 61         |
| Atividades de alfabetização                                   | 0         | 27         | 54         | 81         |
| Atividades de letramento                                      | 1         | 40         | 32         | 73         |
| Total                                                         | 1         | 67         | 86         | <b>154</b> |
| <b>Unidade 3 – Sem pé nem cabeça (páginas 132-187)</b>        |           |            |            |            |
| -----                                                         | Unidade 3 | Capítulo 1 | Capítulo 2 | Total      |
| Páginas                                                       | 132-133   | 134-157    | 158-187    | 55         |
| Atividades de alfabetização                                   | 0         | 29         | 37         | 66         |
| Atividades de letramento                                      | 1         | 33         | 46         | 80         |
| Total                                                         | 1         | 62         | 83         | <b>146</b> |
| <b>Unidade 4 – Ser criança é bom demais (páginas 188-241)</b> |           |            |            |            |
| -----                                                         | Unidade 4 | Capítulo 1 | Capítulo 2 | Total      |
| Páginas                                                       | 188-189   | 190-211    | 212-241    | 53         |
| Atividades de alfabetização                                   | 0         | 25         | 19         | 44         |
| Atividades de letramento                                      | 1         | 32         | 48         | 81         |
| Total                                                         | 1         | 57         | 67         | <b>125</b> |

| <b>Livro didático de letramento e alfabetização <i>Aprender Juntos</i></b> |           |           |           |           |                         |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------------|
| -----                                                                      | Unidade 1 | Unidade 2 | Unidade 3 | Unidade 4 | Total                   |
| Páginas                                                                    | 8-69      | 70-131    | 132-187   | 188-241   | <b>233</b>              |
| Atividades de alfabetização                                                | 72        | 81        | 66        | 44        | <b>263<br/>(45,35%)</b> |
| Atividades de letramento                                                   | 83        | 73        | 80        | 81        | <b>317<br/>(54,65%)</b> |
| Total                                                                      | 155       | 154       | 146       | 125       | <b>580</b>              |

Fonte: Adaptado de Vasconcelos (2014).

Cabe evidenciar que no início de todas as unidades o foco é dado ao letramento e, quantitativamente, o letramento se sobrepõe à alfabetização. Isso pode ser considerado um avanço do ponto de vista daqueles que criticam o processo de alfabetização centrado no ensino das letras, sons, palavras etc., sobretudo teóricos que têm discutido que o sistema de escrita alfabética é um sistema notacional<sup>60</sup>, não um código, como considera Soares (2016). Para a autora, “[...] pode-se dizer que a escrita alfabética foi historicamente construída como um *sistema de representação externa*, que se materializa como um *sistema notacional*, não como um *código*” (SOARES, 2016, p. 48). Todavia, ocorre que, neste discurso, a alfabetização passa a concorrer com o letramento.

Portanto, podemos dizer que o livro *Aprender Juntos* apresenta uma proposta para ‘alfabetizar letrando’. Quando, porém, observamos que mais da metade das atividades propostas são voltadas ao uso social da escrita e não à apropriação de conceitos que possibilitam a leitura, a proposta quer dar autonomia em um momento em que o aluno precisa de ensino, de direcionamento e da autoridade do professor. Ao deixar de ter uma autoridade, o processo de aquisição da língua escrita deixa de lado o conteúdo e passa ao plano da vivência, limitando a possibilidade da experiência formativa.

<sup>60</sup> Acerca do sistema de escrita alfabética ser um código, um sistema de representação ou um sistema notacional, Soares (2016) diz que “[...] aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – *escrita* –, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala – *leitura*. Essa ‘conversão’ de sons em letras, de letras em sons, que é a essência de uma escrita alfabética, é [...] uma invenção cultural que tem sido caracterizada ora como a invenção de um *código*, ora como a invenção de um *sistema de representação*, ora ainda como a invenção de um *sistema notacional*” (SOARES, 2016, p. 46). Morais (2012) faz uma discussão semelhante: “A metodologia de orientação construtivista, que defendo, pressupõe que a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código, e que, como nos ensinaram Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, seu aprendizado envolve um complexo trabalho conceitual, que é completamente desconsiderado pelos tais métodos tradicionais de alfabetização” (MORAIS, 2012, p. 15).

A ideia central do letramento é que por meio dele a criança aprenderá a ler e escrever textos reais, dando uma ideia de espontaneidade ao processo de aquisição da língua escrita. Entretanto, não havendo um tempo definido para a criança alcançar um determinado nível de leitura e de escrita, acontece uma espécie de ‘darwinismo da alfabetização’: ‘sobrevive’ ao processo de escolarização a criança que aprender a ler, porém com poucas atividades que favoreçam a apropriação do sistema de escrita. Neste sentido, não caberia mais à escola a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do aluno durante esse processo, já que é ele quem determina o seu ritmo de leitura e de escrita, embora seja a escola que decide como dar-se-á a relação da criança com o mundo da escrita.

Dessa forma, o letramento parece ser um fenômeno do tipo ‘acaso planejado’, um processo de aquisição da língua escrita submetido ao (falso) acaso, aparentando ser humano, dócil e inovador, mas que tem mecanismos que uma análise mais detalhada acaba revelando: centrado no aluno e no imediato, ausência de sistematização do código.

Horkheimer e Adorno (2006a) falam que fenômenos da sociedade moderna industrializada tendem a estar submetidos ao planejamento, porém dando a impressão de serem espontâneos:

O acaso e o planejamento tornam-se idênticos porque, em face da igualdade dos homens, a felicidade e a infelicidade do indivíduo – da base ao topo da sociedade – perde toda significação econômica. O próprio acaso é planejado; não no sentido de atingir tal ou qual indivíduo determinado, mas no sentido, justamente, de fazer crer que ele impere. Ele serve como álibi dos planejadores e dá a aparência de que o tecido de transações e medidas em que se transformou a vida deixaria espaço para relações espontâneas e diretas entre os homens (HORKHEIMER; ADORNO, 2006a, p. 121).

Embora os defensores do processo de alfabetização voltado ao letramento afirmem que mediante as atividades centradas no uso e na função social da escrita a criança aprenderá a ler e escrever, essa ‘alfabetização ao acaso’ está muito bem planejada justamente para que a criança conheça a língua como forma, em vez de a língua como conteúdo.

Morais (2006) explicita que depois que o discurso da psicogênese chegou ao Brasil, pesquisas acerca da psicolinguística – como processo de aquisição da língua escrita –, por um lado, diversificaram-se, por outro lado, a busca pelo desenvolvimento de estratégias e métodos de ensino entraram em decadência e entrou em cena uma hegemonia do letramento.

[...] a partir da divulgação da teoria da psicogênese da escrita nossas pesquisas na área se diversificaram: a um progressivo ‘desinvestimento’ no estudo de métodos de ensino, correspondeu um crescente interesse por investigar processos de aprendizagem, interações na sala de aula de alfabetização e outros temas correlatos. [...].

[...].

Interpretamos que, com a hegemonia do discurso do letramento, muitos estudiosos de linguística e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde se lessem e escrevessem os textos do mundo real (MORAIS, 2006, p. 2-3).

As atividades do livro *Aprender Juntos* também revelam que o letramento está em primeiro plano: em todos os capítulos, cujo número de páginas varia de 21 a 29, em média, 67% das páginas mantêm o foco no letramento e, então, os 33% restantes no final do capítulo são dedicados a atividades que procuram ‘alfabetizar letrando’.

O predomínio do letramento também pode ser percebido no tempo em que o livro didático *Aprender Juntos* trata de questões imprescindíveis na alfabetização, como alfabeto, vogais, consoantes, sílaba e espaço entre as palavras. A obra é composta por 287 páginas, mas o conceito de vogal e consoante, por exemplo, além de ser diluído no letramento, é discutido apenas entre as páginas 117-120, ou seja, quase na metade do livro. O conceito de sílaba aparece apenas na página 174. A necessidade do espaço entre as palavras está presente tão-somente na página 206. É claro que o professor não precisa seguir a ordenação dada pelo livro, porém, não podemos desconsiderar aquilo que o livro propõe: somente após muito tempo envolvida com o letramento é que a criança poderá começar a ter contato com atividades que tratam de conceitos indispensáveis para a leitura e a escrita.

O aprendizado do código alfabético em si, procedimento que, conforme analisa Frade (2005), exige um certo distanciamento do uso social da escrita, não é contemplado pelo livro didático em análise; ele negligencia a necessidade de que o processo se afaste do uso social da escrita, para que a criança se aproprie das propriedades do princípio e do código alfabético. Conforme aponta a autora,

[...] para um trabalho com o ensino/aprendizado do sistema alfabético e ortográfico, precisamos assumir, sem medo de incoerências, que há necessidade de distanciamento da linguagem escrita, para observação de algumas de suas propriedades (FRADE, 2005, p. 10).

É importante frisarmos que o letramento tende a valorizar o conhecimento prévio do aluno. Na verdade, as tendências pedagógicas dos dias atuais tendem a supervalorizar o

conhecimento do aluno, mas, conforme alertam Galuch e Crochík (2016, p. 128), por meio deste pressuposto “[...] a realidade do aluno é tomada como ponto de partida e de chegada no processo de aprendizagem”, fazendo com que o conhecimento permaneça no senso comum, em detrimento do conhecimento científico e filosófico. Um questionamento importante é feito por Galuch e Crochík (2016, p. 128): “Como tomar consciência da totalidade, dessa forma?”. Eis o problema: “Se a escola permanecer nesse entendimento inicial, a experiência da criança continuará no nível da vivência”, dizem os autores.

No processo de alfabetização, há que se ter claro qual o melhor caminho para a criança se apropriar da língua escrita pautando-se nas especificidades do conteúdo a ser aprendido. Como a especificidade desse conteúdo passa pela necessidade de a criança grafar os sons da fala, os encaminhamentos que explicitam, que levam a criança a tomar consciência da relação entre grafema e fonema e vice-versa são os que melhor podem responder à possibilidade de que a criança se alfabetize (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; MORAIS, 2013; OLIVEIRA, 2016b). Quando se busca romper com a forma e centrar o ensino no conhecimento, ou seja, que o procedimento não seja o foco da escola, realmente, não se pode submeter todo conteúdo a ser ensinado aos mesmos passos formais, como os cinco passos da Pedagogia Tradicional de Herbart – preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação – ou os passos da didática da Pedagogia Nova de John Dewey – atividade, problema, dados do problema, hipótese e experimentação, por exemplo. Todavia, a proposta de ‘alfabetizar letrando’, ao propor uma desmetodização da aquisição da língua escrita, contraditoriamente, repete um processo, a saber, o processo espontâneo de aprender e, portanto, mesmo centrado no aluno e em suas atividades individuais, não deixa de valorizar a metodologia.

Esses pressupostos de um ‘ensino espontâneo’ não são novos: foram base do discurso naturalista de Rousseau, depois estiveram na teoria da Escola Nova de Dewey e outros teóricos, chegando até à Psicologia Genética de Piaget e à psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro. Conforme explica Negrão (2010),

Na teoria de Dewey, o conceito da psicologia funcional de que a verdade é um instrumento da ação humana, um meio para elevar a existência soma-se aos preceitos da Escola Nova, à Psicologia do desenvolvimento infantil de Gesell e Baldwin, na escala de medida da inteligência desenvolvida por Binet, Theodore e Simon e, mais tarde, às contribuições da Psicologia Genética de Piaget. Esse aparato teórico justificativo do conceito de atividade estabelece as diretrizes propostas pela pedagogia nova: a necessidade da ação do indivíduo para produzir conhecimento e que toda atividade decorre de necessidades individuais (NEGRÃO, 2010, p. 49).

De certa forma, quando a (falsa) experiência formativa, privilegia formar um sujeito que saiba fazer o uso social da escrita, que saiba correr riscos, está objetivando atender aos princípios liberais. Até mesmo em um dos clássicos do liberalismo moderno, John Locke, já havia um discurso que, do ponto de vista educacional, dava mais importância à conduta e à ética, que à inteligência, ao conhecimento e ao método.

Submeter a criança ao processo de letramento sem que ela tenha domínio do código alfabético, é submetê-la ao contato com a mimese, porém não com a racionalidade acerca da escrita alfabética. Analisando-se este fenômeno do ponto de vista estético, podemos dizer que ele segue a lógica explicada por Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2008) na relação daquele que observa uma obra de arte sem saber a dimensão ontológica que há nela: “Todos aqueles que tentam reproduzir uma obra de arte sem conhecer sua disciplina imanente, olham um quadro ou um poema com os mesmos olhos vazios que a música mostra ao inculto” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2008, p. 148). Em outras palavras, no processo de alfabetização, se a criança é submetida somente ao contato com textos de diferentes gêneros textuais e estes, por sua vez, são o próprio conteúdo, ela fica sob um processo de alienação quando se depara com o mundo da escrita, como uma pessoa que não teve o sentido auditivo treinado para saber o que significa uma determinada linguagem musical.

#### 4.4.2 A alfabetização centrada na aprendizagem

A nossa análise agora é acerca de como o livro traça o processo de alfabetização centrando-o na aprendizagem, isto é, um encaminhamento voltado prioritariamente ao ‘como se aprende’.

Logo no início do livro, na atividade que abre a Unidade 1, cujo título é *Tudo tem nome*, há um encaminhamento predominante no decorrer da obra: apresenta-se um texto, porém não é requerida a leitura por parte da criança. Neste caso, sugere-se a observação de um cenário urbano. No exercício, as seguintes questões são apresentadas:

O nome da escola que aparece na cena é **Sementinha**. E o nome da sua escola, qual é?

O nome da empresa do ônibus que aparece na cena é **Viação Conforto**. Que ideia o nome da empresa passa?

Que nome você daria ao cachorrinho que aparece na cena?

Na cena ao lado, há pessoas aguardando para atravessar a rua. Que cuidados devemos ter ao atravessar uma rua? (VASCONCELOS, 2014, p. 8).

Considerando-se que as crianças que deverão responder a estas questões ainda não sabem ler, poderão dar qualquer resposta. Mesmo que seja uma atividade encaminhada oralmente pelo professor, observa-se que a ênfase não está na apropriação do código, mas no uso social da escrita.

Boa parte das atividades sugeridas pelo livro didático *Aprender Juntos* está orientada no sentido de o aprendiz – sujeito cognoscente – ser aquele que conduz o processo de aquisição da língua escrita, implicando na secundarização tanto do professor quanto do conteúdo da alfabetização. Todavia, quando o processo de aquisição da língua escrita passa a centrar-se na aprendizagem, a função do docente sofre o que Benjamin (2012a) relatou acerca da obra de arte: perda da aura. O professor deixa de ter seu espaço – seu ‘aqui e agora’ – no processo de aquisição da língua escrita.

Em algumas atividades, a função do docente é mencionada; porém, o discurso é o de que o professor será o facilitador, não o condutor do processo e, daí, a perda da aura (BENJAMIN, 2012a) do trabalho do professor alfabetizador como autoridade. Por exemplo, no encaminhamento da atividade *Hora da leitura 1*, baseada no livro de literatura infantil *Nome, sobrenome, apelido*, o seguinte encaminhamento norteia o seu desenvolvimento:

O professor lerá duas historinhas do livro *Nome, sobrenome, apelido*.  
Antes da leitura, observe as ilustrações que acompanham o texto.  
Que animais de estimação as crianças mostradas têm?  
Qual será o nome dessas crianças?  
Qual será o nome desses animais de estimação? (VASCONCELOS, 2014, p. 12).

Conforme percebemos, mesmo quando o docente é mencionado em atividades, a condução da aula é centrada no aluno. Além disso, a proposta inicia-se e termina sem que sejam explicitados conceitos fundamentais para a aquisição da língua escrita: alfabeto, vogal, consoante, letra, grafema, fonema, sílaba, palavra, frase etc. Acerca da falta de atividades que contemplam o trabalho com leitura, compreensão e produção de frases<sup>61</sup> nos livros didáticos de alfabetização, Morais (2012) tece a seguinte crítica, com a qual concordamos:

---

<sup>61</sup> Conforme verificaremos mais à frente (quadro 11), em um total de 580 atividades presentes no livro didático *Aprender Juntos*, apenas 18 contemplam o trabalho com sentenças (frases).

Embora observemos uma tendência recente dos livros didáticos brasileiros a rechaçar a leitura de frases, provavelmente porque são vistas como unidades que não correspondem aos textos do mundo real, julgamos que pedir à criança principiante para ler frases é também uma oportunidade para verificar como ela começa a compreender que as palavras escritas se encadeiam em relações que definem os planos sintático e semântico. Sem transformar a leitura de frases numa meta em si, julgamos que ela promove, num nível microtextual, a capacidade inicial do aprendiz para processar o discurso escrito, em lugar de ler e compreender palavras isoladas. O desafio de ordenar frases de um texto curto, que aparecem embaralhadas, é outra modalidade em que a leitura de frase já fica subordinada à construção de um sentido global para a composição de um texto aceitável (MORAIS, 2012, p. 155).

No processo de alfabetização, a autoridade cabe ao professor porque ele domina o sistema de escrita alfabética, conhece sua regularidade e, além disso, dispõe de conhecimentos didático-metodológicos que possibilitam o processo de aquisição desse sistema. Entretanto, estes pressupostos estão sendo negligenciados no livro didático, já que no lugar do professor alfabetizador, ora está o método, ora a própria criança sendo responsabilizada por seu aprendizado.

Logo que a criança aprenda a utilizar o código alfabético, terá autonomia para ler e escrever, automatizando a codificação e a decodificação. Assim, quanto mais precocemente dominar o código alfabético, mais cedo terá a emancipação diante da sociedade grafocêntrica. Ao contrário disso, no livro didático analisado, percebemos que o processo de alfabetização deixa de ter um tempo definido, passando a ser um processo ‘ao longo de toda a vida’.

Outro aspecto observado é o primado da vivência (em detrimento da experiência) em boa parte do livro didático *Aprender Juntos*, demonstrando consonância com o processo de aquisição da língua escrita centrado na aprendizagem.

Um exemplo do que ora se afirma está na atividade dez da seção *Linha e entrelinha*. Fundamentando-se na literatura infantil *Nome, sobrenome, apelido*, o livro apresenta a explicação de que há dois personagens no conto, Eduardo e Roberta, que tinham animais e que cuidavam bem deles. Em seguida, os seguintes questionamentos são apresentados:

Eduardo e Roberta protegem e cuidam do animal de estimação que eles têm. E você? Converse com os colegas sobre isso. A) Você tem um animal de estimação? Qual? Qual é o nome dele? B) De que modo você cuida dos animais? C) Por que devemos tratar bem os animais? (VASCONCELOS, 2014, p. 15).

Não discordamos da importância ética de a criança tratar bem os animais. Contudo, nossa reflexão é sobre o fato de, além de a questão ser tratada no âmbito da vivência, a criança deixa de ter experiência com aquilo que é objetivo do processo de alfabetização: a sistematização do princípio alfabético.

Ao manter o foco do processo de aquisição da língua escrita no ‘como se aprende’, todo tipo de atividade passa a ser válida. Sabemos que o dogmatismo aplicado à alfabetização é perigoso, pois o processo de aquisição da escrita não pode se restringir a um tipo de atividade – como faziam as cartilhas do método silábico –, mas, por outro lado, o relativismo é tão perigoso quanto. As palavras de Galuch e Crochík (2016) nos ajudam a compreender este problema:

Se o dogmatismo concebe algo como verdade absoluta, sem a possibilidade da crítica, da dúvida; por outro lado, o relativismo [...] não distingue as coisas no seu aspecto de verdade. Enquanto o dogmatismo peca pela impossibilidade da dúvida, da crítica, o relativismo peca pelo mesmo motivo, pois ao aceitar tudo como verdade, também impede a reflexão (GALUCH; CROCHÍK, 2016, p. 118).

Quando o processo de alfabetização permite à criança o contato com a menor unidade sonora da fala, isto é, os fonemas, bem como o desenvolvimento da consciência fonêmica, o processo de leitura e de escrita se automatiza, tornando possível a leitura e a escrita com fluência. Aliás, a questão da automatização descarta a hipótese de que podemos fazer uma leitura ‘global’ sem a necessidade de decodificação, conforme indica Dehaene (2012).

As particularidades do sistema visual dos primatas, que começa a se tornar bem conhecido, explicam por que as operações que nosso cérebro realiza não tem nada em comum com o reconhecimento ‘global’ da forma das palavras. A visão dos primatas não funciona por reconhecimento global – muito pelo contrário, o objeto visual explode em miríades de pequenos fragmentos que nosso cérebro se esforça em recompor, traço por traço, letra após letra. Reconhecer uma palavra consiste, primeiramente, em analisar essa cadeia das letras e aí descobrir as combinações das letras (sílabas, prefixos, sufixos, radicais das palavras), para enfim associá-las aos sons e aos sentidos. É somente porque as operações foram automatizadas em anos de aprendizagem e porque se desenvolvem em paralelo fora de nossa consciência, que pôde persistir durante tantos anos a hipótese *naïve* de uma leitura imediata e global (DEHAENE, 2012, p. 21).

Na verdade, a fluência na leitura é indispensável para a compreensão do que se lê. Todavia, este pressuposto tem sido ignorado pelo processo de alfabetização centrado no ‘como se aprende’, pois não são admitidos textos exclusivamente com este objetivo. A

propósito, ao determinar as características dos textos que farão parte dos livros didáticos de letramento e alfabetização, o próprio *Edital de convocação* diz que “[...] os pseudo-textos, criados única e exclusivamente com objetivos didáticos, são inaceitáveis” (BRASIL, 2014, p. 56), ou seja, a própria coordenação do livro didático não admite tal prática.

Práticas de alfabetização que envolvem pseudo-textos têm como objetivo automatizar a relação entre sons e letras e não o conteúdo do texto. Um pseudo-texto que focaliza o fonema /m/ – “Mimi mia, Mimi ama mimo, Mimi mia: miau, miau, miau!”, por exemplo – tem como objetivo tão somente a apropriação do código, não a interpretação do seu conteúdo. Portanto, não utilizar atividades desse tipo significa negligenciar preceitos fundamentais no processo de alfabetização, como a fluência na leitura.

Não podemos negar que uma proposta de alfabetização que se volte exclusivamente a pseudo-textos pode limitar o sentido do conteúdo e o uso social da escrita. No entanto, o inverso disso, isto é, objetivar práticas de leitura e escrita sem o domínio do conteúdo necessário para tal, também limita a apropriação dos pressupostos básicos da alfabetização. Na verdade, pseudo-textos e pseudopalavras (termos que não pertencem a uma determinada língua como, por exemplo, ‘cotu’ – uma pseudopalavra do português brasileiro) são um importante exercício, conforme aponta Kvilekval (2010, p. 154), pois permitem “testar o desenvolvimento das generalizações”, podem “[...] ajudar as crianças a descobrir as generalizações”; servem como “[...] instrumento para a automatização de respostas a estímulos visuais”. Em síntese:

[...] sílabas sem sentido deverão ser incluídas como estímulos visuais, visando testar se a capacidade de generalizar está estabelecida, e se as generalizações estão automatizadas, permitindo que a criança leia novas palavras sem esforço consciente. Se as sílabas sem sentido não são reconhecidas instantaneamente, essa é a prova de que o processo de generalização não está internalizado (KVILEKVAL, 2010, p. 154).

A fluência permite a leitura de textos dos mais variados gêneros, todavia o livro didático *Aprender Juntos* inverte esse processo, ao considerar que deve haver uma grande variedade de gêneros textuais, e que, assim, a criança tornar-se-á proficiente em leitura. Valorizar o processo de alfabetização implica que a criança poderia desenvolver a sua capacidade de reflexão sobre o universal (a função social da escrita) a partir do particular (a relação grafema-fonema e fonema-grafema). Todavia, o encaminhamento dado pelo livro em análise faz o inverso: centra no ‘como se aprende’, disponibilizando à criança os gêneros textuais para que ela ‘construa’ sua gramática e a sua ortografia.

Outro aspecto que revela estar centrado no ‘como se aprende’ é a avaliação que se converte em autoavaliação. Cada capítulo do livro dispõe de uma atividade de produção de texto e cada uma delas tem uma atividade de autoavaliação<sup>62</sup>. No trabalho com o gênero ‘lista de palavras’, por exemplo, propõe-se que a criança monte uma lista de vocábulos sobre um mesmo tema (palavras que rimam, palavras engraçadas, palavras que dão nomes a animais, palavras com a letra inicial do seu nome, palavras longas ou palavras curtas) e depois que procure estas palavras em revistas, jornais, livros, placas, *sites*, registre as palavras em uma folha avulsa e, então, faça sua autoavaliação, assinalando sim ou não para cada uma das perguntas: “Avalie a produção: 1. As palavras estão escritas corretamente? 2. Todas as palavras são sobre um mesmo tema?” (VASCONCELOS, 2014, p. 51).

O encaminhamento vai na direção da aprendizagem por descoberta, em vez de um ensino explícito para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Quando a escola propõe à criança este tipo de encaminhamento, ao contrário do que se pensa, é retirada a autonomia do alfabetizando, pois se propõe que reconheça que a escrita está em várias partes, porém como simples informação, não como apropriação de um conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Essa predominância da informação em detrimento do conteúdo demonstra a relação entre o sujeito (a criança) e o objeto (código alfabético), na sociedade moderna industrial: 1) o sujeito e o objeto estão inseridos em um contexto de formalização da razão; 2) o sujeito está presente na escola, mas sem um objetivo claro do que deverá fazer nela; 3) o livro didático poderia ser um meio para promover a aprendizagem, mas, quando não tem um objetivo definido acerca da aquisição do código alfabético, pode acabar não desenvolvendo nenhum conteúdo específico de alfabetização; 4) o sujeito não tem mais o conhecimento dos conteúdos escolares, ficando na superficialidade, a fim de que não tenha dificuldade de se desfazer dos ‘conhecimentos’ adquiridos (GALUCH; CROCHÍK, 2016).

Como dito anteriormente, as editoras que publicam os livros didáticos de alfabetização buscam atender aos requisitos estabelecidos pelo edital do PNLD. Além de seguirem a lógica de mercado, produzem os livros didáticos sob subordinação da proposta de um sistema de ensino. Do ponto de vista ideológico, pode-se dizer que o livro didático de alfabetização exerce o papel como outros veículos da Indústria Cultural, conforme dizem

---

<sup>62</sup> Na unidade 1, o aluno deverá avaliar a sua produção de um crachá e a autoavaliação no capítulo 2 dessa unidade consiste em uma lista de palavras. Na unidade 2, propõe-se que o aluno produza um acróstico e a ficha de um brinquedo. Na unidade 3, há a proposta da produção de um poema e a reinvenção de um conto. Na unidade 4, sugere-se a produção de um conto acumulativo e um diário pessoal.

Horkheimer e Adorno (2006a, p. 100): “O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade [é] de que não passam de um negócio [...]”. Apesar da avaliação do livro didático fazer uma espécie de seleção e ter a (pseudo)participação dos professores na sua escolha, o material é padronizado; torna-se mercadoria.

#### 4.4.2.1 Ainda a centralidade na aprendizagem e no letramento: o ‘alfabetizar letrando’

Vejamos como é o encaminhamento de uma atividade do livro didático *Aprender juntos* voltada para o ‘alfabetizar letrando’.

Figura 6: Atividade número oito, da página 57, do livro didático *Aprender Juntos*

**8** OUÇA A LEITURA QUE O PROFESSOR FARÁ DESTE TRECHO DE UM ANÚNCIO PUBLICITÁRIO.

**QUANDO V CÊ NÃO  
CUIDA DOS DENT S,  
T DO MU DO  
PERCEB QUE FA TA  
ALG MA CO SA.**

TRECHO DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO DE PLANO DENTÁRIO.

A) COMPLETE O ANÚNCIO COM AS LETRAS QUE FALTAM.

B) A AUSÊNCIA DE ALGUMAS LETRAS NO ANÚNCIO ACIMA:

☐ IMITA A FALTA DE DENTES DE QUEM NÃO CUIDA DELES.

☐ É COMUM ACONTECER EM QUALQUER PROPAGANDA.

Fonte: Vasconcelos (2014, p. 57).

A atividade tem como objetivo demonstrar que a falta de letras prejudica a leitura (alfabetização). Para alcançar este fim, utiliza como suporte um anúncio publicitário (letramento). Entretanto, cabe observar que o encaminhamento não tem uma lógica definida;

dilui o aprendizado do código na compreensão de um gênero textual; ao mesmo tempo, dilui as características do gênero textual na aquisição do código.

Conforme discutimos na seção três desta pesquisa, o neologismo letramento tornou-se amplamente difundido no meio educacional mundial (*literacy*) e, posteriormente brasileiro. Desde então, tem sido visto como uma imagem positiva que promete a possibilidade de uma alfabetização para além da codificação e da decodificação, para além das letras, porém sem dar conta de explicar *como* nem qual o objetivo desse ‘novo’ conceito. Com a chegada do letramento como princípio para a aprendizagem da leitura e da escrita ao Brasil, tornou-se praticamente irrecusável tomá-lo como proposta que norteie o aprendizado da leitura e da escrita, gerando um estado de acomodação garantido pelo uso do termo. Conforme alerta Adorno (2016c), a acomodação garante a manutenção do estado do conhecimento ao mero nível da opinião:

O sujeito honra aos poderes estabelecidos enquanto se rebaixa até à sua própria sorte. Assim, o estado da opinião infectada é modificável apenas por meio da mera consciência. A coisificação da consciência que transborda até o mundo das coisas, que capitula a ele, que se faz seu semelhante: a acomodação desesperada de quem não é capaz à prepotência e à frieza do mundo mas superando, na medida do possível, tendo como fundo um mundo coisificado, alienado ao imediatismo das relações humanas, dominadas pelo princípio abstrato das inter-relações. E se no falso não se dá realmente uma vida autêntica, tampouco poderá dar-se uma consciência de o que é que ela é. Sair da opinião falsa (se é que poderia); mas apenas de uma maneira real e não apenas por meio de sua correção intelectual (ADORNO, 2016c, p. 24, tradução nossa)<sup>63</sup>.

Aceitar que o letramento é a ‘palavra de ordem’, que o termo contempla tudo o que diz respeito à aquisição da língua escrita, pode implicar a reificação da palavra, assim como uni-lo com a alfabetização, isto é, ‘alfabetizar letrando’, pode implicar perda da especificidade de ambos os conceitos. O destino que uma palavra reificada assume no contexto da sociedade industrializada, é descrito por Marcuse (2015) da seguinte maneira:

---

<sup>63</sup> Em espanhol: “El sujeto honra a los poderes establecidos en cuanto que se rebaja hasta su propia casualidad. Por eso el estado de la opinión infectada es apenas modificable por medio de la mera consciencia. La cosificación de la consciencia que se desborda hasta el mundo de las cosas, que capitula ante él, que se hace su igual: la acomodación desesperada de quien nos es capaz de resistir la prepotencia y la frialdad del mundo, sino sobrepasándolas en lo posible, tienen por fondo un mundo cosificado, enajenado a la inmediatez de las relaciones humanas, dominado por el principio abstracto del intercambio. Y si en lo falso no se da realmente una vida auténtica, tampoco podrá darse una consciencia que lo sea. Salir fuera de la opinión falsa sí que se podría; pero sólo de una manera real y no únicamente por medio de su corrección intelectual” (ADORNO, 2016c, p. 24).

A ‘coisa identificada com sua função’ é mais real do que a coisa distinguida de sua função, e a expressão linguística dessa identificação [...] cria um vocabulário e uma sintaxe básicos que obstruem a diferenciação, a separação e a distinção. Essa linguagem, que constantemente impõe *imagens*, milita contra o desenvolvimento e a expressão de *conceitos*. Com sua imediatez e seu estilo direto impede o pensamento conceitual; assim, impede o pensamento. Pois o conceito *não*-identifica a coisa à sua função. Tal identificação pode mesmo ser o significado legítimo, e talvez o único, do conceito operacional e tecnológico, mas definições operacionais e tecnológicas são usos específicos de conceitos para propósitos específicos. Além disso, eles dissolvem conceitos em operações e excluem o propósito conceitual que é contrário a tal dissolução. Prioritariamente ao seu uso operacional, o conceito *nega* a identificação da coisa com sua função; distingue aquilo que a coisa é de suas funções contingentes na realidade estabelecida (MARCUSE, 2015, p. 115-116).

Diante desse problema de reificação do letramento, um grupo de teóricos brasileiros tem reconhecido que é necessário alfabetizar, porém sem admitir o equívoco de alguns pressupostos do letramento. Cria-se, então, a terminologia “alfabetizar letrando” (SOARES, 2009, p. 47). Nesse sentido, além da ‘harmonização’ entre o letramento e a alfabetização, também tem se utilizado o termo ‘alfabetizar letrando’.

Precisaríamos de um verbo ‘letrar’ para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado* (SOARES, 2009, p. 47).

Morais (2014), referindo-se ao texto acima, faz o seguinte questionamento à Soares: “Ideal por quê? É assim tão bizarro fazer a criança adquirir e treinar os processos da leitura e da escrita com toda a sua atenção voltada para eles e deixar-lhe outras ocasiões para ser confrontada aos textos de diferentes gêneros?” (MORAIS, 2014, p. 61).

O ‘alfabetizar letrando’ é a suposição de que a criança deve se alfabetizar mediante atividades que a ensinem a ler e escrever, diluindo o ensino do código alfabético em ‘práticas reais’ de leitura e escrita. Esse pressuposto norteia a proposta apresentada pelo livro didático analisado, pois, como se percebe, as atividades de alfabetização estão envolvidas em práticas sociais de leitura e escrita. Quando o livro didático segue essa metodologia, de certa forma, está buscando atingir os desígnios de unir os pressupostos da psicogênese da língua escrita com práticas de alfabetização.

A consequência de unir termos contraditórios em uma só palavra é explicada por Marcuse (2015):

A unificação de opostos que caracteriza o estilo comercial e político é uma das muitas maneiras pelas quais o discurso e a comunicação se tornam imunes à expressão de protesto e recusa. [...]. Ao exibir suas contradições como sinal de sua verdade, esse universo do discurso fecha-se contra qualquer discurso que não se apresente em seus próprios termos. E, por sua capacidade de assimilar todos os outros termos em seu próprio, oferece a possibilidade de combinar a maior tolerância possível com a maior unidade possível. Contudo sua linguagem testemunha o caráter repressivo dessa unidade. Essa linguagem fala mediante construções que impõem ao receptor o significado tendencioso e reduzido, o desenvolvimento bloqueado do conteúdo, a aceitação daquilo que é oferecido da forma em que é oferecido (MARCUSE, 2015, p. 112).

A modernidade é marcada pela união dos contrários – o racionalismo com o empirismo na filosofia de Kant, por exemplo, foi um grande marco na história da filosofia e da ciência. Assim, concordamos com Marcuse (2015) que “a filosofia científica moderna começou muito bem com a noção de duas substâncias, *res cogitans* e *res extensa*” (MARCUSE, 2015, p. 159). Entretanto, “[...] à medida que a matéria extensa se torna compreensível em equações matemáticas que, traduzidas em tecnologia, ‘refazem’ essa matéria, a *res extensa* perde seu caráter de substância independente”, aponta Marcuse (2015, p. 159).

Como o processo de aquisição da leitura e da escrita está inserido nesse contexto de desenvolvimento da filosofia e da ciência, pode-se dizer que a *res extensa* do sistema de escrita perdeu sua independência, isto é, a função social da escrita passa a ser incorporada ao processo de alfabetização, implicando no letramento e no ‘alfabetizar letrando’. Além disso, esse tipo de encaminhamento fetichiza o processo de aquisição da língua escrita, no sentido que atestam Horkheimer e Adorno (2006b), os produtos da Indústria Cultural “remendam os retalhos do absurdo de modo a constituir um enredo cretino [...]” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006b, p. 118). Como o mundo administrado necessita de um proletariado que se adapte às contenções da mudança social, é esse o sujeito que a escola que busca ‘alfabetizar letrando’ procura formar.

Conforme apontam Horkheimer e Adorno (2006a), quanto mais a técnica de duplicação se aperfeiçoa, maior é o ar de semelhança entre aquilo que é reproduzido pela Indústria Cultural e o cotidiano, como, por exemplo, o filme e a vida. Levando-se tal ideia para o ‘alfabetizar letrando’, podemos dizer que devido ao avanço da tecnologia na transição do século XX para o XXI, sobretudo com o advento da *internet*, a duplicação dos objetos audiovisuais se torna cada vez mais perfeita, mas, ao mesmo tempo, é cada vez mais complexo o ser humano lidar com eles – senhas, deduções, inferências, conceitos etc. –, exigindo um sujeito cada vez mais ‘letrado’.

Tal como no filme, que cada vez mais se torna um prolongamento da vida e vice-versa, o processo de aquisição da escrita e, vale dizer, a educação escolar, torna-se cada vez mais uma extensão da vida, pois o processo de conhecer se torna extremamente empirista e pragmático. Consequentemente, embora aparente meramente recorrer ao conhecimento prévio do aluno, há elementos da Indústria Cultural que chegam ao processo de ‘alfabetizar letrando’.

Sabemos da importância do conhecimento prévio para que ocorra a compreensão da função social da escrita, entretanto, este procedimento precisa ser consciente, conforme apontam Kintsch e Rawson (2013).

Quando lemos um texto para aprender algo com ele, por definição, não estamos mais no tipo de terreno conhecido no qual podemos contar com as estruturas de recuperação para ativar o conhecimento relevante. Não obstante, ainda é necessário recuperar as experiências e os conhecimentos prévios relevantes que temos, o que pode ser um processo bastante trabalhoso, exigindo um controle consciente. Sem esse esforço, nenhuma aprendizagem é possível – as informações textuais permanecerão como conhecimento inerte, na melhor hipótese, não serão relacionados com as estruturas de conhecimento existentes e, portanto, não serão utilizáveis (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 238-239).

Uma formação crítica e autônoma só é conquistada quando o pensar autêntico entra no lugar da opinião, diz Adorno (2016c). Entretanto, o cenário educacional demonstra que esse processo de diluição do controle por meio da supervalorização da opinião e da distração se faz presente, podendo ser vista no processo de alfabetização em duas instâncias: a) o livro didático, que tende à massificação do conteúdo que deve ser ensinado; b) o letramento e o ‘alfabetizar letrando’, procedimentos que privilegiam a função social da escrita em detrimento do ensino e da aprendizagem do código alfabético e, além disso, utilizam-se exercícios que pretendem garantir amplo acesso à cultura letrada, porém, sobretudo por meio de atividades que envolvem a distração, conforme percebe-se ao longo de todo o livro.

Outro tipo de atividade que aparece com frequência no livro são exercícios que buscam evidenciar em textos ou frases, conceitos como letras, sílabas e rimas, mas não incitam a descobrir o fonema. Conforme aponta Ehri (2013), “[...] estudos mostram que ensinar a iniciantes sobre a consciência fonêmica e correspondências entre letras e sons gera efeitos maiores sobre a leitura de palavras [...]” (EHRI, 2013, p. 165). Entretanto, o livro didático *Aprender Juntos* omite a vantagem que há quando se ensina a relação entre letras e sons, já que tem como ideal o ‘alfabetizar letrando’.

Todavia, questionamos: diante de toda esta problemática de unir o letramento com a alfabetização, quais encaminhamentos são dados à aquisição da escrita em si (alfabetização)? Para responder esta questão, organizamos o quadro 11 no qual quantificamos em sete categorias os encaminhamentos metodológicos dados às atividades do livro didático *Aprender Juntos*:

Quadro 11: Atividades de alfabetização presentes no livro didático *Aprender Juntos*, de acordo com os pressupostos dos métodos e propostas de alfabetização

| <b>Unidade 1 – Tudo tem nome (páginas 8-69)</b>        |           |            |            |            |
|--------------------------------------------------------|-----------|------------|------------|------------|
| -----                                                  | Unidade 1 | Capítulo 1 | Capítulo 2 | Total      |
| Páginas                                                | 8-9       | 10-39      | 40-69      | 61         |
| Método alfabético/soletração                           | 0         | 13         | 12         | 25         |
| Método silábico                                        | 0         | 1          | 4          | 5          |
| Método fônico                                          | 0         | 4          | 15         | 19         |
| Método da palavração                                   | 0         | 16         | 4          | 20         |
| Método da sentencição                                  | 0         | 1          | 0          | 1          |
| Método global                                          | 0         | 1          | 1          | 2          |
| Método natural/letramento                              | 1         | 34         | 49         | 83         |
| Total de atividades                                    | 1         | 70         | 85         | <b>155</b> |
| <b>Unidade 2 – Uni, duni, tê (páginas 70-131)</b>      |           |            |            |            |
| -----                                                  | Unidade 2 | Capítulo 1 | Capítulo 2 | Total      |
| Páginas                                                | 70-71     | 72-99      | 100-131    | 61         |
| Método alfabético/soletração                           | 0         | 11         | 15         | 26         |
| Método silábico                                        | 0         | 2          | 1          | 3          |
| Método fônico                                          | 0         | 5          | 25         | 30         |
| Método da palavração                                   | 0         | 8          | 11         | 19         |
| Método da sentencição                                  | 0         | 1          | 2          | 3          |
| Método global                                          | 0         | 0          | 0          | 0          |
| Método natural/letramento                              | 1         | 40         | 32         | 73         |
| Total de atividades                                    | 1         | 67         | 86         | <b>154</b> |
| <b>Unidade 3 – Sem pé nem cabeça (páginas 132-187)</b> |           |            |            |            |
| -----                                                  | Unidade 3 | Capítulo 1 | Capítulo 2 | Total      |
| Páginas                                                | 132-133   | 134-157    | 158-187    | 55         |
| Método alfabético/soletração                           | 0         | 13         | 6          | 19         |
| Método silábico                                        | 0         | 1          | 13         | 14         |
| Método fônico                                          | 0         | 4          | 2          | 6          |
| Método da palavração                                   | 0         | 8          | 6          | 14         |
| Método da sentencição                                  | 0         | 0          | 8          | 8          |
| Método global                                          | 0         | 3          | 2          | 5          |
| Método natural/letramento                              | 1         | 33         | 46         | 80         |
| Total de atividades                                    | 1         | 62         | 83         | <b>146</b> |

| Unidade 4 – Ser criança é bom demais (páginas 188-241) |           |            |            |       |
|--------------------------------------------------------|-----------|------------|------------|-------|
| -----                                                  | Unidade 4 | Capítulo 1 | Capítulo 2 | Total |
| Páginas                                                | 188-189   | 190-211    | 212-241    | 53    |
|                                                        |           |            |            |       |
| Método alfabético/soletração                           | 0         | 3          | 1          | 4     |
| Método silábico                                        | 0         | 1          | 3          | 4     |
| Método fônico                                          | 0         | 4          | 5          | 9     |
| Método da palavração                                   | 0         | 9          | 4          | 13    |
| Método da sentencição                                  | 0         | 4          | 2          | 6     |
| Método global                                          | 0         | 4          | 4          | 8     |
| Método natural/letramento                              | 1         | 32         | 48         | 81    |
|                                                        |           |            |            |       |
| Total                                                  | 1         | 57         | 67         | 125   |

| Livro didático de letramento e alfabetização <i>Aprender Juntos</i> |           |           |           |           |       |            |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------|------------|
| -----                                                               | Unidade 1 | Unidade 2 | Unidade 3 | Unidade 4 | Total | Percentual |
| Páginas                                                             | 8-69      | 70-131    | 132-187   | 188-241   | 233   | 100%       |
|                                                                     |           |           |           |           |       |            |
| Método natural/letramento                                           | 83        | 73        | 80        | 81        | 317   | 54,65%     |
| Método alfabético/soletração                                        | 25        | 26        | 19        | 4         | 74    | 12,75%     |
| Método da palavração                                                | 20        | 19        | 14        | 13        | 66    | 11,37%     |
| Método fônico                                                       | 19        | 30        | 6         | 9         | 64    | 11,04%     |
| Método silábico                                                     | 5         | 3         | 14        | 4         | 26    | 4,49%      |
| Método da sentencição                                               | 1         | 3         | 8         | 6         | 18    | 3,11%      |
| Método global                                                       | 2         | 0         | 5         | 8         | 15    | 2,59%      |
|                                                                     |           |           |           |           |       |            |
| Total                                                               | 155       | 154       | 146       | 125       | 580   | 100%       |

Fonte: Adaptado de Vasconcelos (2014).

Observa-se que de um total de 580 atividades, apenas 64 têm pressupostos voltados ao desenvolvimento da consciência fonêmica – relação letra-som e vice-versa. Além disso, não são atividades que tratam deste conteúdo de maneira explícita, mas sim por dedução, isto é, que a criança compare o som diferente de uma palavra mediante a introdução de um grafema (por exemplo, na atividade “acrescente R ou L e forme palavras: a) caça [calça], b) taco [talco], c) maca [marca], d) cavo [cravo], e) feio [freio], f) paca [placa], g) fio [frio], h) tinta [trinta]”) (VASCONCELOS, 2014, p. 131) ou por comparação de grafema inicial (na atividade “acrescente a letra indicada, como no exemplo, e forme palavras diferentes umas das outras: a) M ( )ato [mato], b) G( )ato [gato], c) R( )ato [rato], d)P ( )ato [pato]”) (VASCONCELOS, 2014, p. 59), isto é, estas atividades não contemplam a relação direta entre grafema-fonema e vice-versa.

Para aprofundarmos a compreensão da proposta de alfabetização presente no livro didático *Aprender Juntos*, analisaremos as características das diferentes atividades no que diz respeito ao encaminhamento (método), com base nos dados do quadro 11.

Há um total de 15 atividades (7ª colocação) que partem do texto, depois para a sentença (frase), em seguida para a palavra, para, então, chegar às unidades menores (sílabas, letra e som) – pressupostos voltados ao que propõe o método global, conforme verificamos na seção três. Abaixo, um exemplo de atividade que envolve os pressupostos desta proposta:

Figura 7: Atividade do livro didático de letramento e alfabetização *Aprender Juntos*, cuja proposta segue pressupostos do método global



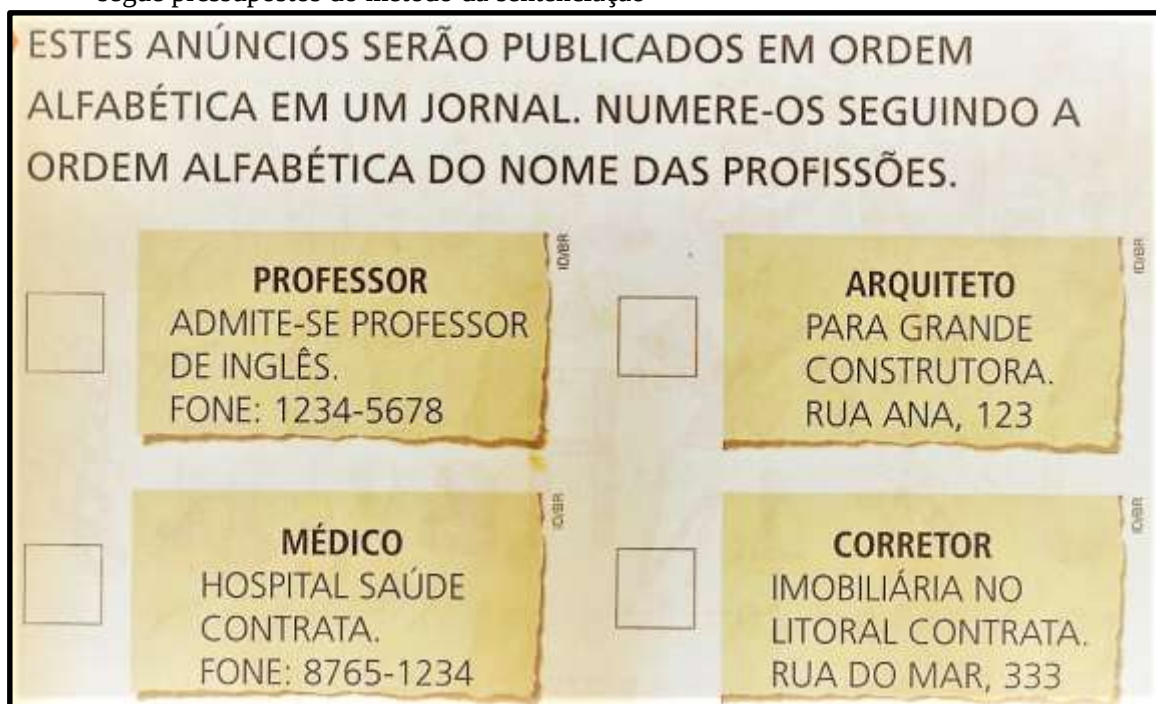
Fonte: Vasconcelos (2014, p. 206).

Como demonstra a figura, parte-se de um texto de domínio público, a partir do qual pretende-se que a criança reconheça o que é um texto, em seguida, o que são sentenças e posteriormente, o que são palavras, ou seja, trata-se de um tipo de atividade cujo encaminhamento é via rota lexical. Para que a criança consiga distinguir a unidade maior (texto) das unidades menores (sentenças e palavras), utilizam-se quadrados entre as palavras para explicitar a necessidade dos espaços entre elas (consciência de palavras). Esse tipo de atividade é importante, porém não é suficiente para a alfabetização, pois não chega a propor o reconhecimento de outras cinco unidades fundamentais do sistema de escrita alfabética: as sílabas, os grafemas, os fonemas, a relação grafema-fonema e a relação fonema-grafema.

Outra proposta cujo encaminhamento prioriza a rota lexical<sup>64</sup> e que se faz presente no livro didático em análise – um total de 18 atividades, 6ª colocação – são aquelas voltadas aos pressupostos do método da sentencição. Vejamos um exemplo:

<sup>64</sup> Convém frisarmos que reconhecemos a necessidade de ambas as rotas – fonológica e lexical – no processo de aquisição e de desenvolvimento da leitura e da escrita. Conforme Dehaene (2012), com cujos os argumentos concordamos, “hoje, um consenso sobressai: nos adultos, as duas vias de leitura [fonológica e lexical] existem e são ativadas simultaneamente. Dispomos todos de uma via direta de acesso às palavras, que nos evita pronunciá-las mentalmente antes de compreendê-las. Contudo, nos leitores experientes, a

Figura 8: Atividade do livro didático de letramento e alfabetização *Aprender Juntos*, cuja proposta segue pressupostos do método da sentença



Fonte: Vasconcelos (2014, p. 93).

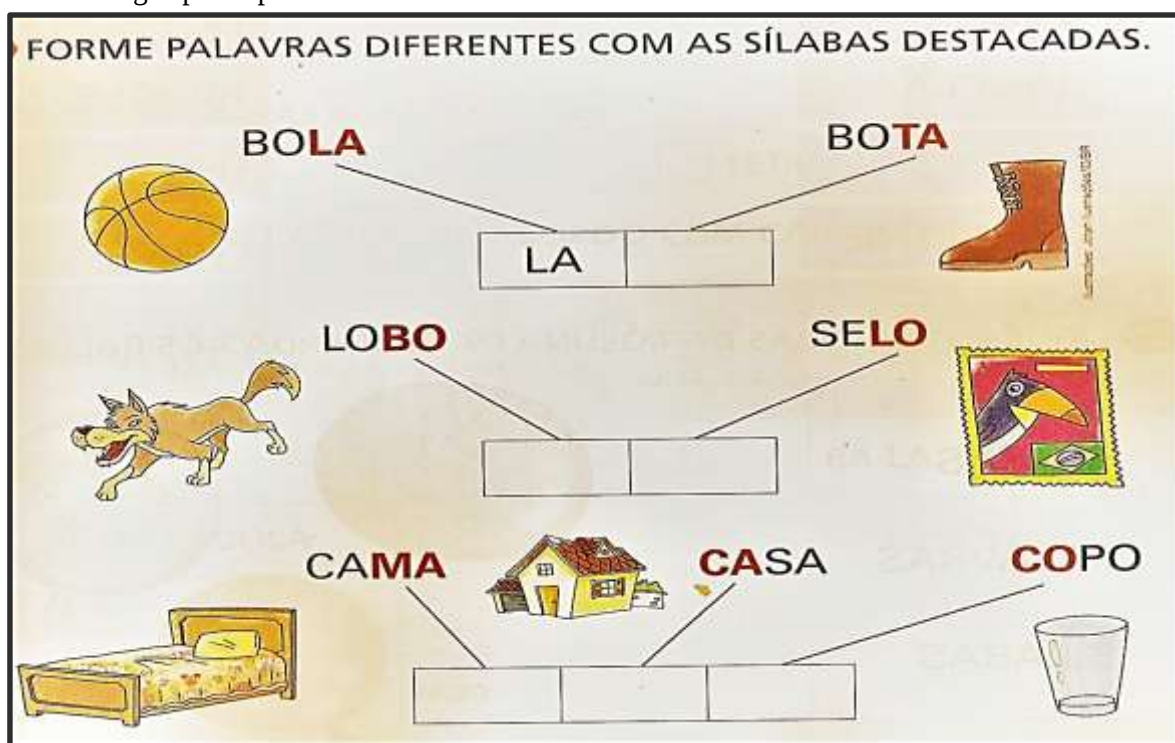
A atividade tem como unidade fundamental a sentença (frase). Nesse exemplo, há anúncios de jornal em que se parte das sentenças referentes a contratações (profissões) a partir das quais, por meio da palavra que denomina o profissional, a criança deverá colocar em ordem alfabética tais anúncios. O encaminhamento tem como ponto de partida a sentença que, depois de reconhecida, passar-se-á a tratar de outros conteúdos da alfabetização (neste caso, palavra e ordem alfabética). Reconhecemos a importância de que a criança conheça o que são frases, porém, este tipo de atividade não trabalha com unidades menores que a palavra, embora haja o trabalho com a ordem alfabética, mas diluída no gênero textual.

Em 5ª posição, o livro didático *Aprender Juntos* apresenta um total de 26 atividades que seguem os princípios do método silábico. Vejamos um exemplo:

---

sonoridade das palavras continua a ser utilizada, mesmo se dela não tivermos sempre consciência. Não se trata de articulação – não temos necessidade de mover os lábios nem mesmo de preparar um movimento da boca. Mas, a nível mais profundo de nosso cérebro, as informações sobre a pronúncia das palavras são automaticamente ativadas. As duas vias de tratamento das palavras, a via lexical e a via fonológica, funcionam, pois, em paralelo, uma sustentando a outra” (DEHAENE, 2012, p. 40).

Figura 9: Atividade do livro didático de letramento e alfabetização *Aprender Juntos*, cuja proposta segue pressupostos do método silábico



Fonte: Vasconcelos (2014, p. 175).

Conforme propõe a atividade, o encaminhamento é o de que a criança reconheça a quantidade de sílabas em sete palavras (todas dissílabas) e, a partir de uma sílaba de cada uma destas, sejam formadas outras três palavras (lata, bolo e macaco). Esse tipo de atividade é importante, pois, é por meio de diferentes habilidades em relação à consciência silábica – síntese, segmentação, identificação de sílaba inicial, identificação de rima, produção de palavras com uma determinada sílaba, identificação de sílaba medial, produção de rima, exclusão e transposição – que a criança será capaz de generalizar que há diferentes estruturas silábicas na língua portuguesa (V, CV, CVV, CVC, CCV, CCVC etc.), bem como que diferentes quantidades de sílabas fazem parte da estrutura das palavras do português (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas). Por isso, era de se esperar que um livro destinado ao processo de alfabetização contemplasse um número significativo de atividades destinadas ao desenvolvimento da consciência silábica, porém não é o que se observa no livro didático, cujas atividades dessa natureza não chegam a 5% do total.

Com um total de 64 atividades (4ª colocação), o livro *Aprender Juntos* apresenta encaminhamentos que, embora não proponham explicitamente o desenvolvimento da

consciência fonêmica, dispõem de direcionamentos que, implicitamente, sugerem a comparação dos sons das letras, um dos pressupostos do método fônico. Como exemplo, a atividade abaixo:

Figura 10: Atividade do livro didático de letramento e alfabetização *Aprender Juntos*, cuja proposta segue pressupostos do método fônico

▶ TROQUE O **F** PELO **V** E FORME OUTRA PALAVRA.

|                        |                          |
|------------------------|--------------------------|
| A) <b>F</b> ERA _____  | F) <b>F</b> OTO _____    |
| B) <b>F</b> ALSA _____ | G) <b>F</b> ILA _____    |
| C) <b>F</b> IGA _____  | H) <b>F</b> ARRA _____   |
| D) <b>F</b> EIA _____  | I) <b>F</b> ARINHA _____ |
| E) <b>F</b> ALA _____  | J) <b>F</b> ACA _____    |

Fonte: Vasconcelos (2014, p. 99).

Na 3ª posição, o livro didático apresenta um total de 66 atividades que seguem princípios do método da palavrção, no qual

[...] as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. Os defensores da memorização pelo perfil gráfico acreditam ser essa estratégia cognitiva algo ‘natural’ no ser humano. Para o desenvolvimento de atividades, são utilizados como procedimentos cartões para fixação, com palavras de um lado e figuras de outro; exercícios para o ensino do movimento de escrita de cada palavra, entre outros (FRADE, 2016).

Um exemplo desse tipo de atividade é apresentado na figura 11.

Figura 11: Atividade do livro didático de letramento e alfabetização *Aprender Juntos*, cuja proposta segue pressupostos do método da palavração

**EMPREGANDO B, P**

**1** LÚCIA GANHOU TRÊS BRINQUEDOS. OBSERVE A ILUSTRAÇÃO E CIRCULE OS NOMES DOS PRESENTES QUE ELA GANHOU.

|         |        |
|---------|--------|
| BAMBOLE | BONECA |
| BOLA    | PIÃO   |
| PATINS  | PETECA |



Fonte: Vasconcelos (2014, p. 38).

Dentre as atividades voltadas aos métodos ‘tradicionais’ (sintéticos e analíticos), a que apresenta maior número de atividades é o método alfabético (2ª posição). Há um total de 74 atividades cujos encaminhamentos estão voltados aos pressupostos da soletração. Vejamos um exemplo:

Figura 12: Atividade do livro didático de letramento e alfabetização *Aprender Juntos*, cuja proposta segue pressupostos do método da soletração

**7** ESCRIVA O NOME DESTAS FRUTAS:













**A) PINTA AS FRUTAS CUJOS NOMES COMEÇAM COM VOGAL.**

**B) CIRCULE AS FRUTAS CUJOS NOMES COMEÇAM COM CONSOANTE.**

Fonte: Vasconcelos (2014, p. 119).

Na 1ª posição, o livro didático *Aprender Juntos* apresenta um total de 317 atividades voltadas aos pressupostos do método natural<sup>65</sup> (imersão), respondendo ao ‘alfabetizar letrando’. Apesar de já termos tratado dessa questão, cabe ressaltar que mesmo quando há atividades voltadas à sistematização do sistema de escrita alfabética – vide quadro 8 –, parte-se da ‘imersão’ para, depois, tratar de propriedades da escrita alfabética, o que acaba implicando no que Morais (2012, p. 123) denomina “ditadura do texto”.

Mediante as unidades de análise que embasaram nosso estudo acerca do processo de alfabetização do livro didático *Aprender Juntos*, retomamos a nossa questão de pesquisa: à qual formação esta proposta de alfabetização conduz? A resposta é: falsa formação com aparência de novidade e com a ênfase na formação para a adaptação ao regime de acumulação flexível (toyotismo).

Como qualquer material pedagógico, o livro didático reflete a perspectiva de formação cultural (*Bildung*) vigente em uma determinada época. O livro *Aprender Juntos* propõe que se aprenda a ler pelo uso da escrita. Há ainda a falsa ideia de que mediante a compreensão de como a escrita é utilizada em nossa sociedade a criança poderia generalizar para qualquer situação de leitura e escrita e, portanto, a alfabetização por meio do letramento seria o melhor encaminhamento para a criança aprender.

Acerca da compreensão de texto, Perfetti, Landi e Oakhill (2013) trazem uma importante explicação sobre o que a ciência tem descoberto acerca do arcabouço necessário para a compreensão do que se lê:

A compreensão ocorre à medida que o leitor constrói uma representação mental de uma mensagem textual [...]. Esse modelo situacional (Van Dijk e Kintsch, 1983) é uma representação do que o texto significa. Os processos de compreensão que levam a essa representação ocorrem em níveis múltiplos em diversas unidades da linguagem: no nível da palavra (processos lexicais), no nível da sentença (processos sintáticos) e no nível do texto. Nesses níveis, contribuem processos de identificação de palavras, análise, mapeamento referencial e uma variedade de processos inferenciais, que interagem com o conhecimento conceitual do leitor de

---

<sup>65</sup> A semelhança entre o ‘alfabetizar letrando’ e o método natural pode ainda ser visto na definição que Freinet traz para o percurso do método natural: “O caminho normal da aprendizagem da leitura parece-nos [...] ser o seguinte: 1. Expressão oral das palavras, de vocábulos e de frases obtidas [...] com o máximo de riqueza, mas exclusivamente pelo método natural da tentativa experimental viva, servida por um ambiente rico e auxiliar mas com exclusão de qualquer lição pretensamente metódica. 2. Expressão, para uso das pessoas afastadas, pelo intérprete da escrita destas mesmas palavras, vocábulos e frases, pelos mesmos processos, com exclusão de qualquer lição formal. Riqueza do ambiente para facilitar e acelerar esta experiência por tentativas. 3. Reconhecimento destas palavras quando as encontram num texto estranho” (FREINET *apud* ELIAS, 2000, p. 156).

maneira a produzir um modelo mental do texto” (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 246).

Entretanto, ao ter o letramento como foco, embora o livro didático *Aprender Juntos* justifique a compreensão no lugar da decodificação, os aspectos indispensáveis para ler com compreensão que acabamos de ver, não estão explicitados no trabalho com os textos.

Percebe-se que a perspectiva de aquisição da língua escrita e o seu uso sofreram uma inversão: antes da chegada da psicogênese da língua escrita à comunidade acadêmica e científica brasileira havia um apreço pela busca de um caminho correto para se alfabetizar – um método de alfabetização – e o letramento ocorria ao longo do processo de escolarização – ensino de 1º e 2º graus – e por meio de práticas de escrita que se faziam presentes no dia a dia da sociedade à qual a criança estava inserida; depois, houve uma desinvenção/desmetodização da alfabetização e uma ‘pedagogização’ do letramento. Assim,

Ensinar de forma cuidadosa e explícita o sistema de escrita alfabética (SEA) se coloca, hoje, como uma medida urgente para reinventarmos as metodologias de alfabetização que usamos em nosso país. Tal medida parece ter um papel essencial na redução dos índices de fracasso que, infelizmente, contribuem de forma decisiva para a manutenção das desigualdades sociais neste Brasil (MORAIS, 2012, p. 181).

## 5. CONCLUSÃO

Progresso significa: sair do encantamento também daquele do progresso que é ele mesmo natureza, por uma humanidade cônica da sua própria naturalidade e capaz de pôr termo à dominação que impõe à natureza. Nessa medida se poderia dizer que o progresso se dá no ponto em que termina (ADORNO, 1969, p. 224-225).

Ao indagarmos sobre os métodos presentes no cenário acadêmico e científico, nacional e internacional, foi possível perceber que, além da divergência entre métodos sintéticos e analíticos, há um desacordo entre aqueles que consideram que o código alfabético deverá ser ensinado de maneira explícita – centrado no ‘como se ensina’, tal como defendido pela ciência cognitiva da leitura – e aqueles que consideram que dar-se-á por meio da aprendizagem por descoberta – no ‘como se aprende’.

Por meio de categorias da Teoria Crítica da Sociedade, fomos levados a entender que esta disputa entre *o que se ensina* e *o como se ensina* na alfabetização está vinculada a propósitos mais amplos que envolvem o problema da formação humana na sociedade moderna industrializada, regida pela pseudocultura.

A análise do livro didático *Aprender Juntos* nos permitiu perceber que a perda de especificidade na alfabetização tem ocorrido sobretudo porque a sociedade atual exige um sujeito que saiba fazer o uso social da escrita, secundarizando, entretanto, a aquisição da língua escrita como apropriação do código alfabético. Embora existam documentos que dão indícios da concepção de alfabetização que o Estado brasileiro considera ideal, trata-se de um conteúdo escolar que tateia por um caminho obscuro, unindo o letramento com a alfabetização, enfatizando o primeiro, sendo ambos organizados sob o pressuposto de que é a própria criança quem conduzirá o seu processo de apropriação da língua escrita.

Evidentemente, o livro didático não é o único responsável pelo fracasso na aquisição da língua escrita. Ao final do processo de alfabetização, quando as crianças participam da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e têm resultados insatisfatórios, acaba acontecendo aquilo que Horkheimer e Adorno (2006a) dizem sobre a sociedade atual: “A liberdade formal de cada um está garantida. Ninguém tem que se responsabilizar oficialmente pelo que pensa” (HORKHEIMER; ADORNO, 2006a, p. 123), ou seja, ao trazermos esta análise em direção ao processo de alfabetização constata-se que, atualmente, não há quem se responsabilize pelo fracasso das crianças. Em um

discurso de que tudo pode, tudo dá certo, há uma falsa autonomia que compromete o aprendizado da leitura e da escrita das crianças no processo de alfabetização por cair no relativismo.

Obviamente, a alfabetização por si própria não garante emancipação social em uma sociedade de classes, mas pode emancipar a criança para o aprendizado científico, filosófico e estético. Ela é uma das condições para a superação da sociedade de classes, pois o analfabetismo contribui para perpetuar esse modelo de sociedade injusta, ou seja, a alfabetização pode servir de antítese ao modelo de sociedade atual.

Nossa objeção não foi a defesa de um processo de alfabetização que se limita à apropriação do código, mas a instituição de um sistema de crítica (no sentido kantiano) por meio das categorias do referencial teórico – formalização da razão, homem unidimensional, Indústria Cultural, reprodutibilidade técnica, pseudoformação e formação, pseudocultura e cultura –, a fim de fazer o discernimento – formar juízos – acerca das propostas de alfabetização e de letramento que consideram que a criança aprenderá a ler e a escrever textos de diferentes gêneros sem que tenha se apropriado do código alfabético, expressão que, conforme os resultados de pesquisa revelam, fazem parte da pseudoformação que caracteriza o contexto atual.

Se no início desta pesquisa nos questionávamos acerca do porquê de o nosso trabalho voltado à alfabetização ter dado resultados positivos, ao final dela podemos dizer que aliado ao método de alfabetizar há um professor que se orienta por uma concepção de formação cultural, por uma ideia de função da escola, por um compromisso político. Podemos dizer que o ensino explícito e a exigência cultural são fatores que tendem a interferir nos resultados alcançados em sala de aula na educação básica. Numa época em que tem sido proibido sonhar, estabelecer metas – pois as metanarrativas não são mais necessárias, diz o discurso pós-moderno –, buscar uma formação de qualidade para o processo de alfabetização tornou-se um foco de resistência.

Dessa forma, infere-se que o nosso trabalho docente foi negativo, indo contra às pedagogias liberais e pós-modernas, isto é, contra a descrença nos raciocínios lógicos, na despreocupação com as conexões necessárias para que ocorra o processo de conhecer, na desvalorização da rotina e da disciplina, numa suposta ‘independência da sociedade’, de tal

forma que o ‘relativo’ torna-se a melhor medida para o discurso, a ponto de ressuscitar um dos lemas do positivismo comteano: o relativismo<sup>66</sup>.

Como vimos, em meio a esse relativismo, a tônica que tem-se feito presente no processo de aquisição da língua escrita é a de um discurso no qual há a ênfase na aprendizagem, na ‘construção’ do conhecimento por conta do sujeito, bem como na visão de que o letramento é um avanço. Não discordamos que o letramento é uma proposta que pode complementar a alfabetização, mas constatamos que, do ponto de vista didático-metodológico, conforme a análise do livro didático *Aprender Juntos* revelou, o que têm ocorrido é uma ‘desinvenção da alfabetização’. A conclusão à qual chegamos é a de que, no contexto atual, o letramento está a atender à adaptação ao modelo de acumulação flexível, sob o qual se regulam os meios de produção no Brasil nos dias atuais. Então, o letramento não significa emancipação social; não significa ‘progresso’.

Aliás, falar de progresso já traz à tona uma grande dificuldade. Cabe, então, problematizar como lidar com o ‘progresso’ nos métodos e propostas de aquisição da língua escrita, analisando-o justamente por meio de conceitos como ‘desenvolvimento’ e ‘progresso’. A citação abaixo na qual Adorno problematiza acerca da categoria ‘progresso’ é fundamental para explicar o avanço e o retrocesso que a sociedade ocidental tem trazido para si própria:

Somente são verdadeiras aquelas reflexões sobre o progresso que mergulham nele sem deixar de manter distância, que evitam os fatos e significados pontuais paralisadores. Hoje as reflexões desse tipo culminam na consideração sobre se a humanidade logrará evitar a catástrofe. Decisiva nisso para a humanidade é a sua constituição social global, enquanto não se forma e intervenha um sujeito global consciente de si. É sobre isso que repousa inteira a possibilidade do progresso, a possibilidade de afastar o desastre extremo, total (ADORNO, 1969, p. 218).

Em um sentido parecido, Benjamin (2012d) fala sobre o conceito de progresso, porém utilizando-se de uma visão estética do quadro abaixo:

---

<sup>66</sup> Nas palavras de Comte (1889): “A nova síntese pode ser previamente caracterizada a partir de uma suficiente combinação entre as sete qualificações irrevogavelmente condensadas sob o título positivo, que significa ao mesmo tempo real, útil, certo, preciso, orgânico, *relativo*, e mesmo simpático.” (COMTE, 1889, p. 17, grifo nosso).

Figura 13: Quadro *Angelus Novus*, de Paul Klee



Fonte: Disponível em: <[https://www.1000museums.com/art\\_works/paul-klee-angelus-novus](https://www.1000museums.com/art_works/paul-klee-angelus-novus)>. Acesso em: 03 out. 2016.

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Nele está desenhado um anjo que parece estar na iminência de se afastar de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, seu queixo caído e suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu semblante está voltado para o passado. Onde *nós* vemos uma cadeia de acontecimentos, *ele* vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as arremessa a seus pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que o anjo não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele volta as costas, enquanto o amontoado de ruínas diante dele cresce até o céu. É a *essa tempestade* que chamamos progresso (BENJAMIN, 2012d, p. 245-246).

Mediante a implicação que o conceito de progresso traz à tona, podemos compreender o ponto de inflexão sob o qual a alfabetização quase que parafraseando Adorno: somente são verdadeiras aquelas reflexões sobre a alfabetização que mergulham nela sem deixar de manter distância, que evitam os fatos e significados pontuais paralisadores. Hoje, as reflexões desse tipo culminam na consideração sobre se a humanidade logrará evitar a catástrofe do analfabetismo. Decisivo nisso é a humanidade tomar consciência da constituição global de si.

## 6. REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ADAMS, Marilyn Jager. **Beginning to read: thinking and learning about print**. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

\_\_\_\_\_. [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética Negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. Crítica cultural e sociedade. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. In: \_\_\_\_\_. **Indústria cultural e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 75-102.

\_\_\_\_\_. **Opinión, demencia y sociedad**. Disponível em: <<http://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/opinion-demencia-ysociedad.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016c.

\_\_\_\_\_. **Progreso**. (“Fortschritt”). In: \_\_\_\_\_. *Stichworte*, Suhrkamp Verlag, 2. ed., 1969, p. 29-50. Tradução de Gabriel Cohn. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n27/a11n27.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resumé sobre indústria cultural**. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno17.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2016b.

\_\_\_\_\_. **Sobre sujeito e objeto**. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno2.htm>>. Acesso em: 06 jul. 2016a.

\_\_\_\_\_. **Teoria da semicultura**. Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la seudocultura**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/espanol/horkheimer/1959/0001.htm>>. Acesso em: 05 nov. 2016d.

\_\_\_\_\_. **Teoria estética**. Lisboa: 70, 2008.

ARAÚJO, Aloísio Pessoa de (Coord.). **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. Disponível em: <<http://epge.fgv.br/conferencias/ece2011/files/Aprendizagem-Infantil.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2015.

ARISTÓTELES. **Órganon**: Categorias, Da Interpretação, Analíticos anteriores, Analíticos posteriores, Tópicos, Refutações sofísticas. Tradução de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução de Francisco De Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk, 2012a.

\_\_\_\_\_. A doutrina das semelhanças. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012b, p. 117-122. (Coleção Obras Escolhidas, volume I).

\_\_\_\_\_. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012c, p. 213-240. (Obras Escolhidas, volume I).

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de história. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012d, p. 241-252. (Obras Escolhidas, volume I).

BOWEY, Judith A. Prevendo diferenças individuais na aquisição da leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Orgs.). **A ciência da leitura**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 173-190.

BRASIL. Portaria nº 30, de 11 de agosto de 2015. **Diário Oficial da União**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 12 ago. 2015a. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=9593:obras-aprovadas>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2016. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2016**. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil**: os novos caminhos: relatório final. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 2. ed. Brasília: MEC/SEF; Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2004.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do acaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20. N. 63, out-dez. 2015, p. 975-993.

CASASANTA; Lúcia. **As mais belas histórias**. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais S/A, 1969.

CEALE – Centro de alfabetização, leitura e escrita. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** (dicionário *on-line*). Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em: 09 abril 2016.

COMTE, Auguste. Introdução: Advento dos verdadeiros conservadores. In: COMTE, Auguste. **Apelo aos conservadores**. Templo da Humanidade: Rio de Janeiro, 1899, p. 1-24.

CUNHA, Maria Auxiliadora Versiani. **Didática fundamentada na teoria de Piaget: a nova metodologia que veio revolucionar o ensino**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Rodrigo Antônio de Paiva. Mundo “globalizado” e estetização da vida. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação**. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: UNIMEP, 2001, p. 27-42.

\_\_\_\_\_. O esquematismo kantiano e a crítica à indústria cultural. **Studia Kantiana**, v. 4, n. 1, p. 85-105, 2003.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

EHRI, Linnea C. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Orgs.). **A ciência da leitura**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 153-172.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emilia: a trajetória da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. Tradução de Maria Antonia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, Anita. **O Livro de Lili**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1961.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. **Método de palavração e sentencição**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodos-de-palavracao-ed-sentenciacao>>. Acesso em: 13 out. 2016.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

FREITAS, Verlaine. **Subjetividade esclarecida**: do mito como racionalização à ciência como mitologia. Caderno de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte: Unicentro Newton Paiva, 1999. p. 52-58.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: 34, 2006.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHÍK, José Leon. **O ensino nos anos iniciais do ensino fundamental**: perspectiva de formação e práticas pedagógicas. 143 f. Relatório final de pesquisa (Pós-doutorado) – Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Universidade de São Paulo, 2016.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2014.

HABERMAS, Jürgen. Capítulo IV: Entrada na pós-modernidade: Nietzsche como ponto de inflexão. In: HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 121-151.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da história**. Tradução de Maria Rodrigues e Harden. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. 1941-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2007.

\_\_\_\_\_; ADORNO, Theodor. Sociedade. In: \_\_\_\_\_. (Orgs). Tradução de Álvaro Cabral. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973a, p. 25-44.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. In: \_\_\_\_\_. (Orgs). **Temas básicos da sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973b, p. 45-60.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Conceito de Iluminismo. Tradução de Željko Loparić e Andréa Maria Altino de Campos Loparić. In: \_\_\_\_\_. **Horkheimer e Adorno** (Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1989, p. 3-30.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: \_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006a, p. 99-138.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006b.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Elementos do anti-semitismo: limites do esclarecimento. In: \_\_\_\_\_. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006c, p. 139-171.

HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano**. Tradução de Alexandre Amaral Rodrigues. São Paulo: Hedra, 2009.

INEP. **Avaliação Nacional de Alfabetização 2014**. Brasília: INEP/MEC, 2014.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 jan. 2016.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. Tradução de Maria Elisa Cevalco. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

JARDINI, Renata. **Método das boquinhass**: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (Livro 2, caderno de exercícios).

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: que é esclarecimento? [*Aufklärung*]. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão pura**. Tradução de Alexandre Fradique Gomes de Oliveira Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão pura**. Tradução de Fernando Costa Mattos. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2013.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KAVANAGH, James; MATTINGLY, Ignatius. **Language by Ear and by Eye: The Relationships between Speech and Reading**. Cambridge: M. I. T. Press, 1972.

KELLNER, Douglas. Introdução à 2. ed. In: MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: EDIPRO, 2015, p. 9-30.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Compreensão. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Orgs.). **A ciência da leitura**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 227-244.

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

KVILEKVAL, Pamela. **Panlexia Plus**: metodologia ampliada e atualizada para a reeducação das dificuldades específicas de linguagem – livro texto. Tradução de Maria Cristina Bromberg. Curitiba: Ítala, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOUREIRO, Robson. **Adorno e o pós-moderno**. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT17-3604--Int.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2016.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. São Paulo: José Olympio, 2002.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, p. 11-28.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. Tradução de Maria Elisabete Costa. Lisboa: 70, 2007.

\_\_\_\_\_. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

MASCARENHAS, Selma Mendes Souza. **O curso de pedagogia**: o que dizem os egressos sobre o seu lugar de professor alfabetizador. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

MCGUINNESS, Diane. **O ensino da leitura inicial**: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Tradução de Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRELES, Iracema; MEIRELES, Eloisa. **A Casinha Feliz**. Rio de Janeiro: EDC, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

\_\_\_\_\_. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri: Minha Editora, 2013.

\_\_\_\_\_; KOLINSKY, Régine. Letramento e mudança cognitiva. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Orgs.). **A ciência da leitura**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 191-206.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2016.

NEGRÃO, Maria Tampellin Ferreira. Processo escolanovista. In: ALTOÉ, Anair; GASPARIN, João Luiz; NEGRÃO, Maria Tampellin Ferreira; TERUYA, Teresa Kazuko (Orgs.). **Didática**: processos de trabalho em sala de aula. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010, p. 46-56.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Genealogia da Moral**: uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche**: Volume I. Obras Incompletas. Os Pensadores. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

NOBRE, Alexandre de Pontes; SALLES, Jerusa Fumagalli de. O papel do processamento léxico-semântico em modelos de leitura. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 66 (2): 128-142. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v66n2/10.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

NOZICK, Robert. **Anarquia, Estado e Utopia**. Tradução de Ruy Jungmann. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

OLIVEIRA, João Batista de Araujo e. Por que Joãozinho não aprende a ler? **Estadão**, São Paulo, 15 jun. 2010. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,por-que-joaozinhonao-aprende-a-ler-imp-,566700>>. Acesso em: 10 abr. 2016a.

\_\_\_\_\_. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. **Revista Ensaio**, abr./jun. 2002, v. 10, n. 135, p. 161-200. Disponível em: <[http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/12/construtivismo\\_alfabetizacao.pdf](http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/12/construtivismo_alfabetizacao.pdf)>. Acesso em: 11 mai. 2016b.

\_\_\_\_\_. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 669-710, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a03.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2016c.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – UNESCO. **Analfabetismo cai, mas mulheres ainda têm menos acesso à educação**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unesco-analfabetismo-cai-mas-mulheres-ainda-tem-menos-acesso-a-educacao/>>. Acesso em: 09 out. 2016.

PERFETTI, Charles A.; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Orgs.). **A ciência da leitura**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 245-265.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2012.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos. **Política de avaliações externas: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais**. Relatório final de pesquisa (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Jane%20Eire.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Introdução. In: MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Minha Editora, 2013, p. XVII-XXIII.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. psicopedag.** [online], vol. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/11.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2015.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

SILVA, Almira Sampaio Brasil da; PINHEIRO, Lúcia Marques; CARDOSO, Risoleta Ferreira. **Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelhinha**: guia do Mestre. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SILVA, Divino José. **Ética e educação para a sensibilidade em Max Horkheimer**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2001.

SILVA, Felipe Resende da. **A usurpação do esquematismo kantiano e o fetichismo das mercadorias culturais**: sobre a crise de significado, a repetitividade e a degeneração dos sentidos na cultura de massa. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~sempgfil/wp-content/uploads/2012/05/12-Felipe-Resende-da-Silva-A-USURPA%C3%87%C3%83O-DO-ESQUEMATISMO-KANTIANO-E-O-FETICHISMO-DAS-MERCADORIAS-CULTURAIS.pdf>>. Acesso em 07 nov. 2016.

SMITH, Adam. **A mão invisível**. Tradução de Paulo Geiger. São Paulo: Penguin e Companhia das Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. **A riqueza das nações** (compêndio). Tradução de Bento da Silva Lisboa. São Paulo: Hunter Books, 2014.

SNOW, Catherine E.; JUEL, Connie. O ensino de leitura para crianças: o que sabemos a respeito? In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Orgs.). **A ciência da leitura**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 519-538.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Orgs.). **A ciência da leitura**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan./Fev./Mar./Abr., 2004, Nº 25, p. 5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Set. Out. Nov. Dez., 1995.

\_\_\_\_\_. **Uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Cortez, 1995.

THOFEHRN, Cecy; SZECHIR, Jandira. **Sarita e seus amiguinhos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora do Brasil S/A, 1953.

VASCONCELOS, Adson. **Aprender Juntos**: letramento e alfabetização. São Paulo: Edições SM, 2014.

VATTIMO, Gianni. **Adeus à verdade**. Tradução de João Batista Kreusch. Petrópolis: Vozes, 2016.

\_\_\_\_\_. **O Fim da Modernidade**: Niilismo e Hermenêutica na Cultura Pós-Moderna. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIOTTI, Evani de Carvalho. **Introdução aos estudos linguísticos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.