

O percurso histórico da alfabetização no Brasil

**PERMANÊNCIAS, MUDANÇAS E IMPACTOS
DA TECNOLOGIA**

ISABEL CRISTINA ALVES DA SILVA FRADE

Doutora em educação, com pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP) e pelo Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), na França. Professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Educação e Linguagem. Pesquisadora do Centro de Alfabetização da Faculdade de Educação da UFMG e presidente emérita da Associação Brasileira de Alfabetização.

Introdução

É um grande desafio discutir o percurso histórico da alfabetização no Brasil nos limites dados para este texto. Assim, escolhi algumas abordagens que podem contribuir para entender a complexidade, as mudanças e os problemas permanentes que temos de enfrentar, a cada tempo, no tocante à alfabetização escolar. Reforço, neste início, minha desconfiança em relação a soluções fáceis e pontuais que desconsideram inúmeros fatores envolvidos nessa etapa.

A abordagem histórica contribui para a compreensão de que cada tempo enseja suas perguntas, porque as práticas sociais mudam e, no caso da alfabetização, mudam suas funções sociais, seus conteúdos, suas metodologias e até a materialidade envolvida nos atos de escrever e ler, conforme constatamos diante das novas tecnologias. Uma mirada histórica pode nos ajudar a responder a algumas perguntas: como a alfabetização se relaciona com as questões sociais? Quais são os problemas permanentes no ensino da escrita e os desafios realmente novos? Como a alfabetização dialoga com cada contexto histórico e social? Quando a pedagogia não explica tudo? Sem a pretensão de resolver esses questionamentos aqui, afirmo que as respostas devem ser buscadas em várias ciências, como a história, a psicologia, a antropologia, a linguística, a comunicação e a pedagogia, para citar algumas.

Alfabetização e sociedade: breves apontamentos

A alfabetização tem sentido social e, ao longo da história, teve papel relevante no estabelecimento do Estado, da religião e do comércio. Sua relação com a escola de massa é mais recente (século 19) e, nesse

contexto, afastou-se dos usos sociais que a impulsionaram. No entanto, tomar a alfabetização apenas como uma questão metodológica e pedagógica traz o risco de deixar nas sombras um conjunto de variáveis externas à escola que explicam as desigualdades nos índices de alfabetização e seu desenvolvimento na sociedade (GALVÃO; FRADE, 2019).

O Brasil foi um país marcado pelo analfabetismo até meados do século 20. Ao discutir o processo editorial e a imprensa no Brasil, Lawrence Hallewell (2005) estima que, em 1820, apenas 0,20% da população era alfabetizada, ou seja, não havia leitores, nem, portanto, editoras ou imprensa para publicar textos a serem lidos. Sobre o analfabetismo, pode-se citar um estudo exemplar sobre os censos publicado por Alceu Ferraro em 2009 com o sugestivo título *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. O autor compara as taxas de analfabetismo desde o primeiro Censo brasileiro: 1872 (82,3%), 1890 (82,6%), 1920 (71,2%), 1940 (61,2%), 1950 (57,2%), 1960 (46,7%), 1970 (38,7%), 1980 (31,9%), 1991(24,2%), 2000 (16,7%) (FERRARO, 2009, p. 86). No Censo de 2010, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo caiu para 9,6%, com nuances diferentes para os extratos que compõem a população analfabeta (crianças, jovens ou idosos). Constatamos que o analfabetismo está caindo, mas o passado mostra que o percurso foi lento.

Como o próprio Censo indica, não é possível ler tais dados apartados das variáveis regionais: Sul e Sudeste, onde a renda é mais alta e têm resultados melhores que Norte e Nordeste; há diferenças entre capitais e interior, entre contextos urbano e rural e entre brancos, negros e indígenas. Pesquisas que tomam índices relacionados ao uso dos textos e que caracterizam o chamado alfabetismo funcional, como o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), ou mesmo os indicadores referentes a habilidades, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), reforçam a ideia de que a alfabetização está em estreita relação com desigualdades sociais, culturais, educacionais, econômicas e regionais, entre outras. É por isso que, antes de tratarmos da escolarização da alfabetização, com seus problemas, metodologias e contextos, é preciso sair da escola para encontrar outras explicações (GALVÃO; FRADE, 2019; FRADE, 2022).

Métodos de alfabetização, conteúdos e paradigmas de ensino como partes da história da alfabetização

A reflexão pedagógica e as experimentações sobre modos de ensinar têm uma história que se iniciou com o método alfabético, o qual vigorou na Europa até metade do século 19, quando essa tradição começou a ser rompida (CHARTIER, 2007). Nesse período, países como Suécia, Escócia, França e Inglaterra já contavam com índices bem altos de alfabetização, impulsionados por questões religiosas da Reforma protestante e da Contrarreforma católica (FRAGO, 1993). Muitos aprenderam a ler em textos religiosos que já conheciam de cor. Tais indicadores e a existência de um único método de transmissão, o alfabético, nos obrigam a desconfiar da eficácia da metodologia como a principal explicação acerca do fracasso ou sucesso em alfabetizar e a retomar a relação entre alfabetização e sociedade.

No Brasil, não há notícia de motivações para alfabetizar fora dos interesses escolares, mas herdamos o método alfabético no século 19. As cartas do ABC (escolares e populares) e os abecedários e silabários, traduzidos ou produzidos nacionalmente, usavam a sequência de apresentação do alfabeto como um todo ou em grupos de quatro letras a serem reconhecidas pelos iniciantes. Depois, estes praticavam a soletração em grupos de sílabas, o que se denominava silabário, e, então, em pequenos textos construídos com monossílabos, seguidos de dissílabos e trissílabos, para facilitar a soletração. Alguns materiais mais populares eram compostos apenas dessa sequência, sem apresentação de textos para o desenvolvimento da soletração, ao passo que outros eram mais complexos, pois envolviam o mecanismo de soletrar e a apresentação de textos de vários tipos, que abordavam conhecimentos enciclopédicos a serem soletrados, como *Primeiro livro de leitura*, de Abílio Cesar Borges. Quando o

método alfabético se transformou em um método de treino da soletração em textos escolares desconhecidos e separados das práticas sociais, tornou-se uma estratégia meramente técnica e os alfabetizando precisavam soletrar o que desconheciam.

Os métodos que abordavam os fonemas foram apropriados, no Brasil, já no século 19, como nos mostra a *Cartilha Nacional*, de Hílário Ribeiro. Nessa obra, podemos ver instruções sobre a ênfase no fonema nas páginas finais, mas, na metodologia, o fonema é abordado no interior das palavras e não de forma isolada.

Os métodos fônicos foram se transformando e, na década de 70 do século 20, há vários exemplos no país. O método “Casinha Feliz” sonorizava os fonemas a partir de onomatopeias (como o “barulho do martelo do papai” para o T) e acrescentava personagens para dar um enredo à apresentação dos fonemas. O método “Minha Abelhinha” criava uma história para apresentar os fonemas e dar algum sentido a sua emissão. Nesses dois livros, os fonemas e sua representação gráfica em palavras curtas eram o principal recurso, e os textos, construídos artificialmente para acentuar os fonemas estudados.

O método silábico pode ser exemplificado no Brasil, já no século 19, com *Primeiro livro de leitura* de Felisberto de Carvalho. Na primeira lição, já se apresentavam os monossílabos *pé* e *pó*, com o auxílio de ilustrações para a compreensão. A justificativa era que não pronunciamos os fonemas separados, mas em articulação com as vogais, daí o nome “método de emissão de sons”, que defendia que as palavras deveriam ser decompostas em sílabas. O método, porém, não se denominava silábico, como conhecemos hoje. O método silábico ganhou muito destaque em outra forma de organização, o das famílias silábicas, geralmente com a apresentação de um desenho ou palavra de onde se tirava a família e se construíam textos artificiais com as sílabas já trabalhadas. Um exemplo desta abordagem que se popularizou é o da cartilha *Caminho suave*, de Branca Alves de Lima, que circulou até a década de 1990.

Esse conjunto de métodos, denominados sintéticos, toma como unidade de trabalho e de análise a letra, o fonema e a sílaba, e seu conteúdo linguístico se concentra em unidades microestruturais

da língua. A produção do sentido pelo aprendiz supostamente viria depois, com a leitura de textos para o desenvolvimento da leitura, em anos subsequentes. Embora sejam identificados inúmeros problemas nessa abordagem, o princípio que os métodos sintéticos privilegiavam era o da relação fonema-grafema, uma questão permanente para quem alfabetiza que não pode ser desconsiderada.

No início do século 20, houve uma guinada quando os métodos passaram a se orientar pelo modo de aprender e pelos interesses das crianças. Por volta de 1906, os métodos de alfabetização prescritos em São Paulo baseavam-se no método intuitivo (MORTATTI, 2000). Este era um paradigma defendido para a aprendizagem de qualquer disciplina escolar e partia da observação das coisas, não da memorização. A *Cartilha Analytica*, de Arnaldo Barreto, inovou ao apresentar textos descritivos construídos mediante observação e descrição de imagens e, muito gradativamente, separados em sentenças, em palavras e, bem mais tarde, em sílabas. No entanto, nas instruções gerais dirigidas aos professores paulistas para uso do método, propunham-se exercícios orais de observação do extrato sonoro das palavras, o que nos mostra a permanência de um dos conhecimentos necessários à alfabetização que o método tinha de enfrentar, o caráter linguístico que estrutura o sistema alfabético.

No final da década de 1920, um paradigma de aprendizagem impactou os métodos de alfabetização, o da Escola Nova, movimento que pregava o trabalho com temas de interesse, com a defesa de que o pensamento da criança é sincrético, pois ela percebe, primeiro, os aspectos globais das coisas e, depois, as partes. Esse paradigma deu suporte ao método global de contos divulgado pela professora Lucia Casasanta na Escola de Aperfeiçoamento, sediada em Belo Horizonte (MG), que recebia professores de vários estados. Tais concepções circulavam na Universidade de Columbia (Estados Unidos), juntamente com teorias sobre a fisiologia da leitura, e na Europa. No método global de contos ou de historietas, apresentavam-se partes de histórias conhecidas ou de pequenos contos a serem decorados, copiados e fragmentados em frases, em porções de sentido, em palavras (fase denominada psicológica); depois, as

palavras eram fragmentadas em sílabas (fase denominada pedagógica). Essa divisão representa uma concepção de que nem sempre a fase psicológica corresponde à fase pedagógica de ensinar partes menores que a palavra para auxiliar no processo de decifração.

Embora os métodos analíticos se concentrem nas unidades de sentido e nos interesses do aprendiz, em seu desenvolvimento eles não puderam negar alguma fase em que fosse tratado um tipo de relação fonema-grafema. Tal tendência, que teve seu apogeu nos anos 1940, permaneceu em alguns estados brasileiros, pelo menos nas décadas de 1950 e 1960.

Este breve retrospecto histórico deixa claro que, embora certos métodos tenham vindo antes de outros, as crenças sobre sua eficácia vão e vêm, e vários de seus princípios coexistem no tempo, em diversas salas de aula, muitas vezes empregados de maneira diferente. De outro modo, os métodos que abordam a relação fonema-grafema podem ser muito diferentes entre si, dependendo da forma como os professores mobilizam unidades como letras ou sílabas que podem cair num treino mecânico ou num trabalho reflexivo sobre a relação entre a fala e sua representação na escrita.

O foco no aprendiz foi novamente destacado com o paradigma construtivista aplicado à alfabetização, divulgado no Brasil em meados das décadas de 1980 e 1990, baseado em uma pesquisa sobre as hipóteses das crianças realizada por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky (1985). Se a alfabetização precisa considerar as hipóteses da criança, qualquer método que venha com etapas preestabelecidas, externas ao processo vivido por ela, não tem muito sentido. A concepção de que se aprende atuando sobre a língua ampliou os conhecimentos acerca da alfabetização e defendeu que, observando as hipóteses das crianças, ela deveria ocorrer junto às práticas sociais envolvendo os textos, paradigma adotado no Brasil, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997.

No século 20, constatou-se, em vários países, que as pessoas sabiam ler e escrever, mas esse domínio não se estendia aos usos que a sociedade fazia dos textos. Nessa linha, que agrega aspectos da sociologia e da antropologia da escrita, temos o paradigma do letramento, divulgado no Brasil no início do século 21. Esse conceito

deu visibilidade a conhecimentos que ainda não faziam parte da alfabetização e reposicionou as metodologias. A concepção de que o uso social dos textos é o foco principal da alfabetização trouxe a discussão para outro extremo, o de que se aprende a ler e a escrever lendo e escrevendo, uma percepção que se assemelha à apropriação do construtivismo nas décadas que antecederam o paradigma do letramento.

Nessa mudança de paradigma, cabe outra pergunta. A mesma metodologia que ensina o sistema alfabético de escrita daria conta de ensinar o uso dos textos? Uma possível conclusão a esse respeito foi se consolidando na ideia de que o aprendizado dos usos se faz com imersão no universo dos textos, e a reflexão sobre as propriedades do sistema de escrita implica um distanciamento dos usos (FRADE, 2005). Assim, alfabetizar letrando, uma concepção defendida por Magda Soares em várias de suas obras, exige metodologias diferentes, mas articuladas. Nessa concepção, os conhecimentos envolvidos na alfabetização se ampliam, como mostram políticas públicas como o Pro-Letramento (2007), o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2012). A Base Nacional Comum Curricular (2017), desde suas primeiras versões, tem o campo de atuação com e pela linguagem como eixo organizador do ensino. Nela, reforça-se a diferença entre ler e escrever de maneira autônoma e/ou mediada, reafirmando a ideia de que ler e produzir textos não depende apenas da decifração autônoma da relação fonema-grafema.

O que vemos nesta breve síntese não é uma cadeia evolutiva de abandono do velho pelo novo. Os conhecimentos envolvidos na alfabetização não desaparecem do horizonte de expectativas: eles se ampliam e são reordenados, considerando os contextos culturais de cada tempo. Um dos avanços inegáveis decorrentes das pesquisas e das práticas sociais é que a alfabetização deve ocorrer com e a partir dos textos de uso social, um princípio que depende de mais instabilidade e variações para se concretizar em sala de aula e que dialoga, ao mesmo tempo, com a estabilidade do conteúdo linguístico envolvido na relação fonema-grafema e com as teorias sobre como o sujeito da aprendizagem se apropria dos conhecimentos.

Pensando à frente

O sucesso ou o fracasso da alfabetização deve ser pensado na relação com a sociedade. De um ponto de vista pedagógico, os métodos de alfabetização, que hoje entendemos como um conjunto de metodologias, abarcam várias dimensões linguísticas, paradigmas de aprendizagem e práticas sociais da escrita. Assim, há permanências e mudanças que as pesquisas, as políticas e os alfabetizadores não podem desconhecer. Além disso, os discursos e prescrições nem sempre representam o que os professores faziam/fazem, tampouco suas diferentes apropriações de vários desses princípios.

O ensino remoto que ocorreu durante a pandemia para alguns grupos trouxe à tona uma série de questões, entre elas a constatação da desigualdade de acesso às tecnologias digitais e o reforço de que a alfabetização se faz a partir das interações. Empregando as mais diversas metodologias, os alfabetizadores compreenderam que as intervenções mais relevantes são feitas no diálogo com os sujeitos em sua singularidade, mas pertencentes a uma mesma comunidade – a da sala de aula. Isso reafirma a importância do processo de interlocução no momento das interações com as crianças, para que a alfabetização faça sentido (SMOLKA, 2017).

Pensando o futuro e o impacto das tecnologias digitais, surgem outras perguntas: que novos conhecimentos passarão a integrar a alfabetização? Quais efeitos os novos gêneros digitais, as múltiplas linguagens, os instrumentos e os suportes de escrita em ambiente digital trarão para os conhecimentos e as metodologias? Quais paradigmas darão conta dos novos processos? Mais de uma vez a alfabetização será impactada pelas práticas sociais que vêm de fora da escola. Ao mesmo tempo, como trabalhar com essas novas formas de ler e escrever, enfrentando as desigualdades sociais? Não podemos esperar que sistemas de ensino e professores atuem desconhecendo as práticas sociais, as teorias e os conhecimentos pedagógicos do passado e do seu tempo, assim como o enquadramento da alfabetização nas questões políticas e sociais.

Referências

- CHARTIER**, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FERRARO**, Alceu. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FERREIRO**, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRADE**, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Educação*, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>.
- FRADE**, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*. Belo Horizonte: Ceale/MEC, 2005.
- FRADE**, Isabel Cristina Alves da Silva. Um olhar sobre processos e desafios históricos e contemporâneos da alfabetização. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 16, p. 57-72, 2022. Edição especial. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/591>.
- FRAGO**, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na escola: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GALVÃO**, Ana Maria; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cultura escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas. In: CARVALHO, Carlos Henrique; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *História geral da educação em Minas Gerais: da colônia à república*. Uberlândia: Edufu, 2019.
- HALLEWEEL**, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Edusp, 2005.
- MORTATTI**, Maria do Rosário. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Unesp, 2000.
- SMOLKA**, Ana Luiza. *A criança na fase inicial de escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso.