

Alfabetização Hoje

Zinda Vasconcellos (UERJ)

Resumo: *Este artigo apresenta considerações sobre influências internas e externas – teóricas e metodológicas, mas também midiáticas, comerciais e políticas – que estão incidindo sobre o processo de alfabetização atualmente, bem como sobre algumas das consequências disso.*

1) Introdução

O presente artigo tem por finalidade apresentar algumas reflexões sobre a situação da alfabetização no Brasil hoje, e também sobre a percepção dessa situação, que é fruto, em parte, de um trabalho explicitamente dirigido para produzi-la, efetuado pela mídia e por editoras e produtores de materiais didáticos com interesses comerciais no assunto.

Meus motivos para a escolha dessa perspectiva algo inusitada sobre o tema tem a ver com coisas que pude perceber durante as pesquisas feitas para a orientação de uma dissertação de Mestrado sobre o tema (Vieira, 2007), as quais me inquietaram bastante. Com isso não me refiro apenas à gravidade dessa situação, ao fracasso da escola fundamental que parece estar se manifestando nas avaliações institucionais realizadas quanto à capacidade de leitura e escrita dos alunos. Também me senti inquieta quanto a um discurso retrógrado e autoritário que vem se apresentando como solução para os problemas. Motivada por essa inquietação, procurei aprofundar o assunto, e aí pude vislumbrar o vasto campo de interesses comerciais que estão lutando pelo controle das políticas educacionais sobre o assunto. O artigo pretende refletir sobre essas questões.

Já escrevi dois artigos a respeito desses problemas, Vasconcellos (2008 e 2009), cuja leitura recomendo para os interessados no tema, porque desenvolvem mais o assunto do que será possível fazer aqui. O que esses artigos já mostravam, e que está cada vez mais claro para mim, é que não só a alfabetização, mas os conteúdos escolares em geral, estão sendo objeto de uma verdadeira batalha sobre o controle da Educação brasileira, em que se digladiam interesses muito concretos, não propriamente de natureza educacional. Os principais “alvos” das críticas às orientações atuais são, por um lado, a instituição de sistemas de organização escolar menos excludentes, como a organização por ciclos e o uso da “progressão continuada”, e, por outro lado, a renovação do discurso pedagógico que tem ocorrido nos últimos anos, a partir da adoção dos PCN¹. Sobre o primeiro aspecto não me estenderei aqui, mas sobre o segundo tenho várias coisas a dizer no que toca especificamente à alfabetização.

Além desta primeira divisão introdutória, o artigo terá mais três: a segunda tratará do pretendo fracasso da escola em alfabetizar que estaria ocorrendo; a terceira abordará o discurso retrógrado, autoritário e obscurantista que vem se apresentando como solução dos problemas, mas que na verdade só pode vir a piorar a situação atual; e a quarta apresentará algumas considerações finais.

**VASCONDELLOS, Zinda. Alfabetização hoje. In: BERNARDO, Sandra; VELOZO, Naira de Almeida; MARTINS, Queila de Castro. *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações (V)*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras – ILE/UERJ, 2010, p. 82-89.

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 1997), principal conjunto de documentos que orientam a abordagem do Ensino Fundamental no Brasil.

2) O Pretenso Fracasso da Alfabetização

Ao falar em pretenso fracasso, não estou negando a existência de problemas nos resultados da alfabetização no Brasil. Com efeito, diferentes avaliações institucionais quanto à capacidade de leitura e escrita dos alunos (por ex., as do Sistema de Avaliação do Ensino Básico, SAEB, realizadas bianualmente a partir de 1995) têm apontado para o fracasso da escola fundamental, que se manifestou mais espetacularmente numa pesquisa feita em 2001 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), onde, entre 36 países avaliados quanto à competência leitora de seus alunos, o Brasil ficou em último lugar.

Porém, em primeiro lugar, é necessário relativizar esse fracasso, e pô-lo num contexto histórico (coisa de que só poderei tratar por alto aqui); em segundo lugar, é preciso reconhecer que tal fracasso tem sido muito magnificado pela mídia, que manipula a percepção pública a respeito, e faz isso por causa dos interesses comerciais envolvidos na questão.

Na verdade, por maiores que ainda sejam os problemas atualmente, esse pretenso fracasso é muito menor do que o que ocorria anteriormente, até pelo menos os anos 60, onde mais da metade da população não tinha acesso à escola, e da metade que tinha cerca de 50% eram reprovados na primeira série (ver mais a esse respeito, em particular sobre o sucesso relativo da escola no aumento do alfabetismo no Brasil, em Britto, 2007).

Num artigo importante (Soares, 2004), Magda Soares reconhece a existência de um fracasso recente na alfabetização, o qual, segundo ela, se configuraria de forma diferente daquele anterior: ao passo que, antes, o fracasso se revelaria em altos índices de reprovação no primeiro ano escolar, de repetência e de evasão, agora se manifestaria sobretudo em avaliações externas à escola, estaduais, nacionais, e até internacionais, e se espalharia ao longo de todo o ensino fundamental, e mesmo médio, traduzindo-se num desempenho precário em provas de leitura e na existência de grandes contingentes de alunos não alfabetizados, ou semi-alfabetizados, depois de 4, 6, 8 anos de escolarização.

Ora, o que me parece é que, se antes não havia esse “fracasso continuado”, é porque a escola resolvia o seu problema – não o da alfabetização, mas o da escola – expulsando os alunos que não conseguiam se alfabetizar. Como tal expulsão felizmente se tornou impossível, o problema em pauta passou a se manifestar. Não é um problema novo, é apenas um problema que antes não tinha como aparecer.

Além disso, é preciso ver que a mídia muitas vezes distorce os resultados dos testes educacionais, criando um clima de escândalo sobre o assunto. Por ex., quando os resultados do INAF² 2005 foram divulgados, o jornal *O Estado de São Paulo* publicou uma matéria (de 08/09/05), cuja manchete era “75% dos brasileiros não sabem ler direito”, em cujo corpo informava que

“a terceira pesquisa realizada no País sobre analfabetismo funcional mostra que 75% da população não consegue ler e escrever plenamente. O número inclui os analfabetos absolutos – sem qualquer habilidade de leitura e escrita – e os 68 % considerados analfabetos funcionais, que têm dificuldades para compreender e interpretar textos.”

Ora, o INAF não trabalha com o conceito de analfabetismo funcional, nem divide a população estudada em apenas dois grupos, mas sim entre quatro grupos, incluindo o de analfabetos, e mais três outros, com os níveis de alfabetismo rudimentar, básico e pleno. O jornal somou todos os níveis, menos o mais alto, e atribuiu a todos o estatuto de analfabetos, absolutos ou funcionais, o que vai completamente contra o espírito da pesquisa do INAF. No máximo, já desconsiderando o fato do INAF não falar de analfabetos funcionais, eles poderiam dizer que seriam 37% de incapazes de ler e escrever, os 7% de analfabetos absolutos, mais os 30% de nível rudimentar.

² Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional.

E é preciso ver também que essa distorção não é gratuita, está inserida num contexto maior de disputa entre várias forças sociais (Grupo Votorantim, Fundação Airton Senna, etc.) e várias editoras e “grupos educacionais”, seja pela ingerência nas políticas educacionais, seja, sobretudo, pelo fornecimento de material didático para os governos de estados e municípios.

Em Vasconcellos (2008) já toquei no risco de intervenções autoritárias sobre a orientação das escolas, que pude vislumbrar na reportagem *Escola Pública, Gestão Particular*, da VEJA³, que já deixava claro o interesse de empresas particulares – no caso o grupo educacional COC – em impingir seus materiais didáticos aos municípios, inclusive de forma extremamente desrespeitosa da autonomia didática dos professores⁴.

Mas na ocasião em que escrevi aquele outro artigo ainda não sabia da gravidade da situação. No período de tempo decorrido depois disso, pude me informar bem mais a respeito, e o que descobri é aterrador: pressões para o uso obrigatório de cursos apostilados; contratos dos governos de São Paulo, de Goiás e do Distrito Federal com a Editora Abril⁵ para a compra sem licitação de materiais didáticos e de assinaturas de jornais e revistas⁶; campanhas da VEJA contra materiais didáticos e livros de outras editoras; ataques da mesma revista contra um colégio tradicional de São Paulo pelo fato dele usar um material didático concorrente, a *Carta na Escola*⁷; etc., etc., etc. Coisas absolutamente graves, mas sobre as quais não se lê uma linha na grande imprensa; só se consegue saber delas na Internet, em particular nos blogues *LuisNassifOnline* (<http://www.brasilianas.org/luisnassif>) e, para o caso de São Paulo, *Namaria News* (<http://namarianews.blogspot.com/>). Como se vê, há muito interesse em denunciar um descabimento do ensino para defender o uso obrigatório das “soluções” apregoadas.

3) Um Discurso “Salvador” Extremamente Autoritário, Enganador e Retrógrado

Aplicando isso especificamente ao caso da alfabetização, há o célebre relatório (Cardoso Martins et al., 2003) encomendado pela Câmara de Deputados a uma “comissão de especialistas” logo após os resultados da pesquisa OCDE de 2001, o qual responsabilizou a orientação adotada pelos PCN pelo fracasso na alfabetização que se teria manifestado naquela pesquisa.

Esse relatório busca apresentar as concepções que defende sob a aura do “conhecimento científico sobre a leitura” – que seria um só, o possuído por eles e usado pelas “nações desenvolvidas” –, desqualificando todas as concepções alternativas como ultrapassadas. Caracteriza-se sobretudo por uma postura bastante autoritária: censura o respeito à autonomia didática das escolas e professores, defendendo um maior controle de conteúdos curriculares, de materiais pedagógicos, e até dos programas de formação de professores pelas universidades, citando elogiosamente uma legislação adotada nos EUA que vincula a concessão de apoio financeiro somente às escolas que adotaram

³ Datada de 13 de junho de 2007.

⁴ Essa reportagem da VEJA era altamente elogiosa à experiência; mas isso mudou depois que o próprio Grupo Abril entrou no negócio dos cursos apostilados, quando a revista passou a desferir ataques contra o material didático do outro grupo, acusado de conter “conteúdo subversivo” (apud Nassif, na matéria *O caso COC*, de 29/01/08).

⁵ Também houve casos de contratos com outros grupos de mídia, por ex. assinaturas dos jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo* para todas as escolas do Estado de São Paulo (apud Nassif e colaboradores do blogue, na matéria *As Bondades para 2010*).

⁶ No caso de São Paulo, foram feitas assinaturas da VEJA para todos os professores das escolas do estado!, mandadas para a casa dos professores – o que representa a cessão, ao Grupo Abril, da mala direta da Secretaria de Educação; e isso sem consulta aos professores, nem sobre a cessão dos endereços deles nem sobre os materiais comprados (apud Nassif e comentaristas do blogue, na matéria *Negócios da Educação*).

⁷ Apud Nassif e comentaristas do blogue, nas matérias *O Negócio da Ideologia*, de 10/11/08, e *Veja e o Porto Seguro*, de 15/11/08. . Outra vez as acusações versavam sobre o uso de “material subversivo”.

“práticas baseadas em evidências científicas” – aquelas que eles preconizam, claro.

E aí chego ao ponto de que queria falar: segundo o relatório, o único método científico de alfabetização seria o método fônico, não por acaso o que fundamenta um livro de um dos autores do relatório (Capovilla, A. e Capovilla, F. C. 2004). Seria conveniente, não, que o uso do método fosse obrigatório.

E, além do mais, esse apelo às “evidências científicas” é baseado num engano.

Em Vasconcellos (2008) estranhei o fato de que a crítica do relatório aos PCN identificasse os autores que fundamentam os PCN com outros, como F. Smith e K. Goodman, ligados à corrente educacional americana conhecida como *whole language*, a quem as críticas do relatório realmente se adressam e que nem são citados entre as referências bibliográficas dos PCN. Quando li Soares (2004), pude entender melhor o motivo dessa “confusão”: boa parte do conteúdo do relatório brasileiro se baseia em relatórios americanos que criticam a *whole language*, críticas que foram simplesmente redirecionadas aos paradigmas cognitivista e sociocultural que fundamentam os PCN.

Nos EUA, o debate era entre os partidários da *whole language* e os do movimento conhecido como *back to phonics*. E esse último movimento encontrou reforço num relatório americano produzido em 2000 pelo National Institute of Child Health and Human Development, que concluiu que o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências gráfico-fônicas – que é o conteúdo associado à expressão *phonics* em Inglês – teriam implicações altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita. Diz Soares:

Não há substantivo em Português correspondente ao substantivo *phonics* da língua inglesa. Isso tem levado à equivocada interpretação, no Brasil, de que *phonics*, na literatura de língua inglesa, traduz-se por método fônico de alfabetização. (Soares 2004, nota 13, p. 13).

Uma interpretação na verdade muito adequada para os objetivos dos autores do relatório. Foi usada como um modo de traduzir as conclusões do relatório americano como um atestado de cientificidade passado ao método fônico de alfabetização, apresentado como a panacéia capaz de resolver todos os problemas. No entanto, segundo Soares, o relatório americano apenas postula que a aprendizagem das relações gráfico-fônicas tem importância fundamental e deveria ser objeto de ensino explícito e sistemático. O que não precisa ser feito pelo método fônico de alfabetização, pode ser feito usando vários outros métodos, e segundo concepções bem diferentes do processo educativo.

Aqui faço um parêntese. Há um problema real a ser considerado, muito bem tematizado por Soares (2004): o de que o entusiasmo pelo conceito de letramento, que acompanhou os discursos pedagógicos recentes, tenha levado ao que essa autora chamou de “desinvenção” do conceito de alfabetização e ao abandono do que esse processo tem de específico – o que, segundo a autora, seria um dos fatores explicativos do fracasso atual na aprendizagem da língua escrita nas escolas brasileiras. Porém, mais para o final do mesmo artigo, comentando o movimento de reinvenção da alfabetização que estaria ocorrendo, a autora nos fala que, se por um lado ele seria necessário, por recuperar uma faceta fundamental do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, o domínio das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico, por outro lado seria perigoso, pelo fato de que alguns dos defensores desse movimento – identifiquemos, embora a autora não o tenha feito: trata-se dos adeptos do método fônico – estarem propondo um retorno à alfabetização enquanto processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele, o que representaria um retrocesso, com perda dos avanços e conquistas das últimas décadas.

Nisso concordo com Soares em gênero, número e grau... Pessoalmente acho que, ao invés de ser uma panacéia salvadora, o método fônico implica em vários problemas, e que o retorno a métodos desse tipo seria uma catástrofe.

Como exemplo de concepções didáticas bastante questionáveis do relatório, podemos citar as restrições que faz ao uso da escrita espontânea das crianças, que só teria valor de diagnóstico de di-

ficuldades; a defesa da separação da leitura para aprender a ler e da leitura para compreender; e a dos textos artificiais feitos para aprender a ler. Ou seja, limita tudo o que poderia atrair as crianças para o uso da escrita como expressão de si, de algo a ser dito, e para a leitura como fonte de prazer.

Esse é o grande equívoco de dissociar o trabalho com a alfabetização do desenvolvimento do letramento, postergando este àquele. Ora, se os dois processos têm particularidades próprias, e envolvem competências de diferentes naturezas, o que exige uma autonomia relativa no trabalho com ambos, são também evidentemente interrelacionados e interdependentes. Dissociá-los tem vários efeitos negativos, porque a entrada da criança no mundo da escrita só se faz completa se esses dois processos ocorrem simultaneamente. Em caso contrário, a aprendizagem da leitura e da escrita se torna uma atividade mecânica e sem sentido.

Isso, no caso de crianças que já não trazem de casa um interesse pela leitura, muitas vezes trava a aprendizagem. Creio firmemente que esta é a principal causa do dito “fracasso de tipo antigo” da alfabetização, e que a meu ver continua prejudicando a alfabetização de muitas crianças, pelo desinteresse que provoca. Mas, mesmo na hipótese ainda favorável de que tal dissociação não impeça de todo a aquisição da leitura e escrita, tende a causar o advento de “analfabetos funcionais”, capazes de codificar/decodificar o código escrito, mas não de usar a leitura e a escrita produtivamente.

O método ainda apresenta diversas outras desvantagens didáticas. Com a ênfase quase exclusiva que dá à decodificação das correspondências gráfico-fônica no período da alfabetização, muitas vezes os livros que o adotam voltam a sequencializar os conteúdos no decorrer do ano escolar pelo grau de regularidade nessas correspondências (tratando primeiro das correspondências biunívocas entre grafemas e fonemas, depois das não-biunívocas, mas regulares, e só depois das não-biunívocas irregulares). Isso limita os textos utilizáveis, que teriam que ser escolhidos em função dos fonemas que deles constem, e não do seu poder motivador sobre os alunos, e leva à escolha de textos completamente artificiais, construídos em função de só conter dados fonemas. Textos que, na maioria das vezes, desrespeitam todas as regularidades discursivas características de textos reais, levando a um “desensino” ativo dessas regularidades, ao ensino do “não-texto”. Também decorre dessa sequencialização um cerceamento do trabalho feito em sala, que teria que seguir uma sequência dada *a priori*, impedindo a exploração dos interesses das crianças, assuntos ligados à atualidade e a eventos importantes da vida escolar, etc.

Na verdade, mesmo do ponto de vista do que seria mais adequado para a aquisição das correspondências gráfico-fônicas, essa sequencialização é contraproducente, levando à formação de uma hipótese falsa sobre sua regularidade absoluta, que teria que ser posteriormente desfeita.

Em Vasconcellos (2008), fiz uma breve análise do livro Capovilla & Capovilla (2004), exemplificando alguns dos problemas do método. O livro ignora completamente os problemas relacionados à variação linguística, como se todos os falantes pronunciassem as palavras do mesmo modo, houvesse uma única maneira de pronunciá-las. Em certos momentos, chega a mostrar desconhecimento da própria realidade fonológica do Português, como quando se refere à introdução da vogal E e diz que “*Agora nós vamos conhecer a letra E e o seu som*”, trecho que vem seguido por uma instrução aos professores para que escrevam a letra no quadro dizendo que “*aquela letra se chama E e tem “o som” (aspas minhas) “e” (aspas do livro)*” [Ibidem, p. 104]. Qual som? Por acaso a letra E corresponde a um único som? Pelo que eu saiba, ao menos cinco fones diferentes são representados total ou parcialmente pela letra E⁸ (os representáveis, na falta de símbolos do alfabeto fonético, pelos seguintes conjuntos de letras e diacríticos: [é], [ê], [en], [i] e [in]), como em *pedra*,

⁸ O caso da letra E é, aliás, bem relevante, porque mostra não só a inconveniência, mas a real impossibilidade de se adotar realmente uma sequencialização do ensino de fonemas pelo grau de regularidade das correspondências gráfico-fônicas entre eles e os grafemas que os representam: ou os autores recomendam que só se usem as vogais E e O depois do ensino de todas as letras/fonemas que correspondem a regularidades fônico-gráficas absolutas?

*peso, dental, ponte e ensino*⁹.

As relações entre a fala e a escrita são muito mais complexas do que o que os leigos em Fonetologia possam imaginar. Apesar de, em princípio, as ortografias alfabéticas, como a do Português, terem base fônica, além das correspondências não-biunívocas entre grafemas e fonema, é preciso levar em conta também fenômenos bastante gerais na língua, como a neutralização de certos contrastes fônicos em certas posições nas palavras, que subjaz, por ex., ao uso da letra E para representar o fone [i] em sílaba átona de fim de palavra ou em contextos de harmonia vocálica (como em *menino*). E há ainda a variação linguística, que faz com que as mesmas grafias correspondam a pronúncias diferentes entre os falantes dos diversos falares dialetais e sociais que existem no Brasil, o que precisaria ser entendido pelos professores para que eles possam entender as dificuldades dos alunos no uso da própria fala como critério para basear a escolha da forma escrita.

4) Considerações Finais

O fato de estar discordando do discurso enganador dos adeptos do método fônico não quer dizer que eu não veja problemas no modo como as orientações pedagógicas sobre alfabetização dos PCN foram encaminhadas. Sobre isso novamente há várias coisas a dizer.

Para começar, uma crítica ao fato das orientações propostas se darem no plano do teoricamente ideal, sem levar suficientemente em conta as dificuldades decorrentes da baixa formação de boa parte dos professores e das duras condições de trabalho deles. Por exemplo, os conselhos para os professores prepararem o próprio material, evitando cartilhas: até parece que os professores brasileiros, dada a sua ótima remuneração, têm muito tempo disponível para tanto, sobretudo nas cidades grandes.

Além disso, pressupõem-se professores de um nível cultural alto e com bom acesso aos textos teóricos que fundamentam os discursos recomendados, o que obviamente não é o caso da maioria dos professores. Isso sem falar na novidade relativa do discurso e das práticas recomendadas, que não fazem parte da experiência nem da formação de uma boa parte deles, sobretudo dos mais antigos, o que acaba provocando resistências, que não têm sido adequadamente respeitadas, mas a que se tem muitas vezes respondido de forma bastante autoritária, tentando-se enfiar as orientações pela goela dos professores abaixo (ver mais sobre isso em Vasconcellos, 2008).

Também há o fato de que, em nome de “não dar receitas”, a crítica à pedagogia tradicional não foi acompanhada pela proposição do encaminhamento alternativo buscado. Disso, e da “estranheza” das novas propostas, acima mencionada, resultaram vários discursos equivocados e práticas descabidas (a esse respeito, recomendo a leitura de Klein, 2002), bem como a continuidade não assumida das concepções tradicionais sobre alfabetização, conforme também pude mostrar no artigo acima mencionado.

Em resumo, não basta mudar o discurso para mudar as práticas educativas da sociedade, e a imposição, mesmo velada, de um discurso “progressista”, ou sua aceitação acrítica, não podem trazer bons resultados.

Mas isso não quer dizer que se possa culpar o discurso pedagógico recente pelo fracasso na alfabetização, isso é um absurdo. Nenhuma orientação teórica pode ser considerada a causa de tal fracasso, que já vem de muito antes. Por exemplo, mesmo se adotada a interpretação da mídia sobre os resultados do INAF de 2005, que já vimos ser equivocada, esses resultados se referem a pessoas com entre 15 e 64 anos na época, ou seja, que em sua grande maioria foram alfabetizados antes dos anos 80, quando não havia PCN, construtivismo nem progressão continuada.

⁹ Na variedade linguística usada no Rio de Janeiro, teria que ser acrescentado a essa lista o ditongo fonético [ei], como em *três*.

O que me preocupa especialmente é que, a partir do pretense fracasso dos discursos mais progressistas, se caia no conto dos defensores do método fônico, que conquistou até uma sociolinguista conhecida, que, surpreendentemente, disse coisas como “*Tanto faz que seja Vovô viu a uva, ou Ataliba tem um tatu, o fato é que a natureza da escrita alfabética é baseada em sons. Não é preciso cantar o b-a-bá, mas é preciso quebrar o código, equacionar sons e sinais que os representam na escrita*” [CVL, Mensagem 9863].

Concordo que não se possa desconsiderar a necessidade de um trabalho sistemático com as correspondências gráfico-fônicas e com outras regularidades da escrita alfabética – que não se resumem a essas correspondências. Mas isso não implica o retorno a métodos de ensino mecanicistas como o método fônico, e menos ainda sob a forma de mais uma imposição de cima para baixo; pode ser feito usando vários outros métodos, sem jogar no lixo toda a ênfase na auto-expressão dos alunos, no uso da linguagem em situação e do trabalho com textos reais.

Além disso se, como já dito antes, pelo menos alguns dos próprios proponentes do método fônico não têm consciência das dificuldades no estabelecimento dessas correspondências, o que se poderá pressupor quanto à maioria dos professores do país, muitos dos quais sem formação suficiente? Quem garante que não interpretariam igualmente mal os próprios princípios do método fônico, voltando ao *ba-a-bá*, ou, pior ainda, a coisas como a imposição “da pronúncia certa” e até ao uso de pronúncias artificiais para que os alunos não errem¹⁰? Em nome de um maior “tecnicismo” – ainda por cima equivocado – vamos jogar no lixo tudo o que aprendemos nos últimos anos sobre relação da linguagem com a identidade?

É preciso parar de “baixar pacotes educacionais” por sobre a cabeça dos professores e, ante o insucesso previsível dos mesmos, passar a outro pacote. Não se pode corrigir um desastre com outro, trocar a imposição de um discurso mal compreendido pela de um método pretensamente salvador, sobretudo quando ele representa o risco de uma “volta atrás” a práticas mecanicistas, que nunca resolveram nada, e que na realidade nunca foram realmente abandonadas.

Acho que uma das contribuições importantes que os professores universitários e lingüistas podem dar aos alfabetizadores é passar-lhes conhecimentos que embasem a prática deles. Mas isso não pode ser feito de uma maneira autoritária, tratando-os como meros executores não pensantes de métodos todo prontos, que eles só teriam que aprender a “aplicar”.

A esse respeito, aconselho a leitura da dissertação de minha orientanda Renata (Vieira, 2007), que é um belo exemplo de produção conjunta de conhecimentos para o uso dos professores, uma pesquisa-ação feita com eles, e não um conjunto de conteúdos “ensinados” a eles, a qual representou um verdadeiro processo de “empoderamento” dos participantes.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília. 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253>.

BRITTO, L. P. L.. Alfabetismo e Educação Escolar. In: SILVA, E. T. (Org.). *Alfabetização no Brasil: Questões e Provocações da Atualidade*. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

CAPOVILLA, A. G. S. & CAPOVILLA, F. C.. *Alfabetização: Método Fônico*. 3ª ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CARDOSO MARTINS et al.. *Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos*. 2003. Disponível em http://www2.camara.gov.br/comissões/cec/relatorios/Relat_Final.pdf.

¹⁰ O que já se fez muito, pelo que me lembro dos meus tempos de escola: por ex., insistia-se numa pronúncia da conjunção *mas* de modo artificialmente monotongado, fechado, às vezes até nasalizado, para que os alunos não a confundissem com o advérbio *mais*, quando na fala corrente não monitorada as duas palavras se pronunciam do mesmo modo.

CVC (Comunidade Virtual da Linguagem). Mensagem de número 9863. Disponível a partir de <http://tech.groups.yahoo.com/group/CVL>.

KLEIN, R.. *Alfabetização: Quem Tem Medo de Ensinar?*, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NASSIF, L.. Matérias do blogue *LuisNassif Online*: O Caso COC, de 29/01/08; As Bondades para 2010, de 20/04/09; Como a VEJA Seleciona Entrevistados, de 26/07/09; As Apostilas da Secretaria, de 18/03/09; Negócios da Educação, de 28/02/09; O Negócio da Ideologia, de 10/11/08; e VEJA e o Porto Seguro, de 15/11/08. (As matérias em causa podem ser encontradas pela busca do site, disponível na página <http://www.brasilianas.org/luisnassif>).

SOARES, M. [2004]. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*, Nº 25, Jan/Abril de 2004.

VASCONCELLOS, Z.. Alfabetização Hoje: Um Mal-Estar Generalizado? In: *Atas do IX FELIN*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008.

VASCONCELLOS, Z.. A Reinvenção da Alfabetização. *Cadernos do CNLF*, v. XIII, 2009, p. 134-141.

VIEIRA, R. C.. *Dificuldades Ortográficas: História de uma Intervenção*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.