

REINVENÇÃO OU RETROCESSO? REFLETINDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Raquel Oliveira do Nascimento (UERJ)¹

RESUMO: A alfabetização no Brasil sempre foi cercada de polêmicas, primeiramente representadas por disputas entre métodos (Braslavsky, apud Carvalho, 2007, p.18). Mais recentemente, após a mudança de paradigma que passou a questionar os métodos tradicionais de alfabetização (Ferreiro e Teberosky, 1991), vivenciamos um apagamento dos métodos, a *desinvenção da alfabetização* (Soares, 2004). Atualmente, surge um discurso que, culpando os PCN e todas as teorias surgidas a partir de 1980 pelo “fracasso” na educação, defende a volta ao ensino tradicional, especificamente do método fônico, sob a argumentação de que esse é o único método cuja eficácia é cientificamente comprovada, como consta no relatório de 2003, encomendado pela Câmara dos Deputados (Cardoso Martins et al, 2003). Vasconcelos (2010), incomodada com esse discurso, propôs uma reflexão em que condenou o relatório. Lembrando que o “fracasso” denunciado não é recente, defende que devemos ser cautelosos com as intervenções autoritárias sobre as orientações das escolas e sobre os professores, para não correremos o risco de retroceder em conquistas já alcançadas. Também alerta que não se podem culpar teorias que, de fato, nunca foram plenamente transpostas para a prática. Por compartilhar desse pensamento e por ter tomado conhecimento de que algumas escolas públicas do Brasil estão começando a “experimental” o método fônico através da contratação de projetos de órgãos privados com a mesma orientação do Relatório, interessei-me por desenvolver uma análise crítica de sua proposta. Para tanto, primeiro analisei os pressupostos que orientam o método, embasando-me em diversos Estudos de Linguagem que tratam dos temas letramento e alfabetização – Braggio (1992), Cagliari (1992), Soares (2004) e Maciel (2008), entre outros. Em seguida, também analisei um dos textos presentes na cartilha do Instituto Alfa e Beto, de Brasília, do mesmo método, à luz da Linguística Textual (Beugrande e Dressler, 1981, apud Koch, 2008). Minhas análises sugerem que, apesar do desenvolvimento da consciência fonológica ser um ponto positivo da proposta, a preocupação com o sentido do que é lido é posta em segundo plano, sendo a decodificação o foco quase que exclusivo nessa fase. Por ser fechada e inflexível, a proposta não leva em conta aspectos individuais dos alunos e parte do princípio de que todos aprenderão ao mesmo tempo, as mesmas coisas, e pelo mesmo caminho. O erro deve ser evitado e não há espaço para uma reflexão sobre as hipóteses construídas pelas crianças ao longo do processo. Por último, a proposta não permite que a aprendizagem do código ocorra em um contexto de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, que a alfabetização ocorra junto ao letramento, uma vez que são utilizados pseudotextos, que não ajudam na formação integral do leitor, apenas na decodificação. Com o presente estudo, procurei demonstrar que simplesmente negar as inovações e voltar ao passado não é o mais sensato. Para a busca de melhores resultados no âmbito em questão, a opção mais adequada parece ser procurar o equilíbrio entre o ensino do código de escrita e a vivência de práticas sociais de leitura e escrita em sala de aula – a *reinvenção da alfabetização* (Soares, 2004).

Palavras-chave: Alfabetização; letramento; método fônico; formação de leitor; práticas de ensino de leitura e escrita.

1) Introdução

O presente trabalho é uma reação a uma iniciativa recente, que busca encontrar culpados para o fracasso escolar, especificamente na área da alfabetização, através de uma desqualificação dos docentes, das teorias surgidas a partir dos anos de 1980 e dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Tomando por pretexto os resultados alcançados pelo Brasil em leitura no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA –, esse movimento vem aos poucos tomando espaço, principalmente, depois da publicação do relatório encomendado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Deputados a alguns especialistas (Cardoso Martins et al, 2003). O documento, baseado em relatórios

¹ Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, sob orientação da Prof^a Dr.^a Zinda Vasconcellos e bolsista FAPERJ.

internacionais² (França, 1998 e Estados Unidos, 2000), que reconheceram como faceta fundamental da alfabetização o conhecimento do código grafo-fônico e como fatores essenciais do processo, a consciência fonêmica, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão, defende que seja institucionalizado o método fônico para a alfabetização de crianças, a exemplo de países desenvolvidos, alegando ser este o único método de eficácia cientificamente comprovada. Em fevereiro de 2006, por ocasião de uma proposta do Ministro da Educação Fernando Haddad de que fosse feita uma revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica, os defensores do método fônico viram uma oportunidade de garantir a oficialização do método, o que causou reações acaloradas por parte dos defensores dos métodos globais. “Percebendo que o debate estava a gerar mais calor do que luz, dois meses depois, em abril, Haddad anunciou que o ministério desistira de recomendar um método oficial” (Folha de São Paulo, 27/10/2009).

Sabemos que ainda estamos longe de atingir os resultados ideais em educação, até porque, os problemas que a cercam no Brasil não são apenas de ordem pedagógica. Muitas outras questões estão envolvidas. Porém, a total desqualificação das práticas e teorias vigentes em favor da instituição de um “novo” milagroso – que no caso atual, é representado, na verdade, pelo “antigo” – é, no mínimo, uma injustiça, já que, além de o fracasso denunciado não ser recente, mas uma realidade constante na história da educação brasileira, não se pode dizer que as teorias em questão tenham realmente sido plenamente aplicadas na prática. Como é possível ler-se no próprio texto de introdução do capítulo de Língua Portuguesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os primeiros anos do Ensino Fundamental (1997), “mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outro, mas por uma real transformação da compreensão e da ação.” Transformação esta que ainda não ocorreu de fato.

Partindo do contexto aqui explicitado, meu objetivo com este trabalho é desenvolver uma reflexão crítica sobre o discurso em voga. Embora concorde que, tanto o desenvolvimento da consciência fonológica, como a explicitação da relação entre fonemas e grafemas – idéias defendidas pelos proponentes do método fônico – são essenciais para o processo de alfabetização, procurarei demonstrar que a proposta do método fônico, como programa fechado e inflexível que é, orienta-se por pressupostos que contradizem importantes estudos linguísticos, não se configurando em uma opção de qualidade para a busca dos resultados que queremos no âmbito da alfabetização. Além disso, não creio que a promoção do desenvolvimento das habilidades mencionadas necessariamente pressuponha a adoção do método em questão.

Antes de iniciar a análise crítica em si, traçarei um breve histórico da alfabetização no Brasil, com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão do contexto e da possível raiz das críticas atuais. Em seguida, apresentarei algumas características do “novo” discurso e realizarei uma análise crítica dos pressupostos que a orientam, fundamentada em literatura disponível e em estudos nas áreas de lingüística e alfabetização. Também farei uma análise, à luz da Linguística textual, de um dos textos presentes numa cartilha do método fônico (*Aprender a Ler*, Instituto Alfa e Beto). Por último, como alternativa para a busca de melhores resultados em alfabetização, apontarei a importância de haver uma *reinvenção da*

² Documento *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux* - Observatoire National de la Lecture, da França (1998) e Relatório do National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) para o Congresso Nacional dos Estados Unidos (2000).

alfabetização, como defende Soares (2004), por acreditar que este seja o caminho mais adequado para uma melhora nos resultados em educação, ao contrário daquele proposto pelos defensores do método fônico, que pode, na verdade, vir a representar um grande retrocesso em importantes conquistas já alcançadas.

2) A alfabetização no Brasil: um breve histórico

Ao traçarmos um histórico do ensino da leitura e da escrita de crianças no Brasil é possível percebermos que esse sempre foi um tema cercado de polêmicas, mais especificamente representadas pelas disputas engendradas entre os diferentes tipos de métodos, desde o final do século XIX, em busca de hegemonia – a chamada *querela dos métodos* (Braslavsky, apud, 2007, p.18), ocorrida, basicamente, entre métodos *analíticos* e *sintéticos*³. Em vários períodos históricos, observamos o “discurso de mudança” vigente, bem como uma tensão entre *modernos* e *antigos*, marcados por uma postura constante de desqualificação do passado para viabilização das mudanças:

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, [...] observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais (Mortatti, 2006, p.3).

A partir dos anos de 1980, com os estudos da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1991), uma nova tensão se instalou: passou-se a questionar os métodos como incompatíveis com a forma como as crianças aprendiam. Com o deslocamento do foco de atenção do método para o processo realizado pelo aprendiz durante a aquisição da leitura e da escrita, tais estudos apresentam-se como uma revolução no conceito de alfabetização, questionando o uso das cartilhas e apontando inadequações nos métodos tradicionais, por prescreverem um “passo a passo, do ‘simples ao complexo’, segundo uma definição própria que sempre é imposta por ele (o método)”, sem considerar os problemas que o próprio aprendiz, sujeito ativo que é, define e nem mesmo os mecanismos que constrói para resolvê-los (Ferreiro e Teberosky, 1991, p.276).

É inegável a importância dessa mudança de paradigma e da forma como os estudos de Ferreiro e Teberosky (1991) contribuíram para uma melhor compreensão de como as crianças constroem os conhecimentos acerca da leitura e da escrita. Porém, ao mesmo tempo, a teoria da Psicogênese da Língua Escrita não trouxe exatamente uma metodologia alternativa, o que levou a dúvidas sobre como usá-la na prática. Interpretações equivocadas atribuíram ao método uma conotação negativa, gerando o que Soares chama de *desinvenção da*

³ Em síntese, os métodos analíticos são aqueles que partem da parte para o todo (das letras e sílabas para as palavras, frases e textos) enquanto que os sintéticos partem do todo para as partes (do texto, frase ou palavra para os constituintes menores, sílabas e letras).

alfabetização.⁴ É importante esclarecer que a interpretação equivocada, que resultou num apagamento do ensino explícito do código de escrita, foi fruto de uma associação direta do conceito de *método* aos métodos tradicionais, fechados e inflexíveis, como é definido por Braggio (1992, p. 02):

[...] ‘pacotes’ de alfabetização que se impõem ao sujeito, entendido aqui como professor e aluno, como algo dado, acabado. Algo que é não só prévio, mas anterior e exterior ao sujeito, que dele não tem controle, mas que, pelo contrário a ele se sujeita. Na realidade, trata-se de um conjunto de regras preestabelecidas, consideradas como condições sine qua non para a ocorrência do conhecimento. Aqui, os sujeitos são reduzidos a ‘coisas’, a meros repassadores/receptores do conhecimento julgado a priori ‘cientificamente’ verdadeiro.

Outro engano, acarretado pela má compreensão desses estudos, foi o que levou à falsa crença de que, sendo agora o aprendiz sujeito de sua própria aprendizagem, bastava proporcionar-lhe um convívio intenso com a cultura escrita em um *ambiente alfabetizador* para que ele se alfabetizasse. Nesse ponto, o surgimento do conceito de letramento contribuiu ainda mais para um apagamento do conceito de alfabetização: *letrar* e *alfabetizar* passaram a ser vistos como processos incompatíveis, sendo o primeiro substituto do segundo e representativo do *novo*, enquanto o segundo passou a estar associado ao *antigo* e *tradicional*. Qualquer prática que visasse o ensino do código de escrita era associada ao termo *alfabetização*, agora tido como “antigo”. *Letrar*, ao contrário, seria entendido como o aprendizado da língua em situações de uso, em práticas sociais de leitura e escrita, através do contato direto com uma grande diversidade de gêneros, sem a necessidade de haver o ensino explícito do código. Hoje, começa-se a perceber que os dois processos são independentes, mas também indispensáveis e complementares, não se tratando de um ser alternativo ao outro. Essa é a idéia de Soares (2004), que levanta a necessidade de reinventarmos a alfabetização, recuperando sua especificidade relativa ao ensino do código escrito, sem, no entanto, abandonarmos as especificidades relativas ao desenvolvimento do letramento, devendo um processo ocorrer paralelamente ao outro, já que um não existe plenamente sem o outro.

Ainda hoje, o termo *letramento* é usado em detrimento do termo *alfabetização*, enquanto persistem muitas dúvidas e incertezas entre os professores, dificultando a plena articulação entre discurso pedagógico e prática docente (Maciel e Lúcio, 2008).

O que acontece é que, a partir da mudança de paradigma na alfabetização, ocorrida nas últimas décadas, autoridades e academia vêm empenhando um grande esforço em garantir a institucionalização das novas teorias na rede pública, através de diferentes documentos oficiais. Por outro lado, esse esforço coincide com um quadro de desvalorização do docente, cuja formação, geralmente inadequada, não o permite compreender plenamente tais documentos, que são embasados em teorias da linguagem com as quais ele não está familiarizado. Ocorre, portanto, um descompasso entre a teoria e a prática docente efetiva (Kleiman, 2008).

Partindo desse quadro, fica difícil aceitar o argumento que culpa as novas teorias pelo fracasso escolar em alfabetização, já que elas não foram plenamente postas em prática até

⁴ Soares (2004) denomina “desinvenção da alfabetização” o processo de perda de especificidade do processo de alfabetização, como o de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica.

hoje. Em um estudo feito com professores de uma escola pública de Santa Catarina, por exemplo, Justina (2004) constatou que o nível de letramento dos docentes não os permitia compreender um trecho importante do capítulo referente à Língua Portuguesa do documento oficial do estado (a Proposta Curricular de Santa Catarina), que orientava o trabalho a partir de diferentes gêneros textuais em sala de aula. Constatou-se, por exemplo, que os docentes não diferenciavam *tipo* de *gênero* textual, o que os impedia de transpor para a prática aquilo que lhes era proposto pelo documento.

É bom lembrar que esse estudo foi feito com professores de Língua Portuguesa, logo (espera-se!), professores que tiveram uma formação acadêmica em Letras. Embora saibamos que, na realidade brasileira, ainda existam muitos professores leigos, atuando nas salas de aula, principalmente, no interior do Brasil. Não acredito que esse seja o caso dos professores de Santa Catarina. Se pensarmos que dos professores alfabetizadores não é exigida necessariamente essa formação especializada, veremos que esse choque entre teoria e prática pode ser ainda maior. Na verdade esse é outro ponto muito relevante: o professor alfabetizador é, na verdade, antes de tudo, um professor de Língua Portuguesa e, dada a complexidade e a importância do seu trabalho, deveria ser especializado e valorizado como tal. Cagliari (1992, p. 34) trata desse assunto de maneira muito clara:

[...] A metodologia de ensino e avaliação de uma disciplina qualquer, e nisso o português não é exceção, deve necessariamente emergir da própria natureza da disciplina a ser ensinada. No ensino do português, não há Pedagogia, Metodologia, Fonoaudiologia etc. que substituam o conhecimento linguístico que o professor deve ter. Sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem.

Se tivermos professores alfabetizadores realmente especializados e, acima de tudo, que pensem o fazer pedagógico, propostas como a do método fônico, dificilmente, serão levadas a sério. Mas isso já é um sonho um pouco mais distante...

3) O “novo” discurso: um clamor ao retrocesso

Tive conhecimento da existência do discurso em questão, pela primeira vez, ao ler o artigo de Vasconcellos (2010) em que a autora externa seu desconforto com o texto do Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados (Cardoso Martins et al, 2003), alertando para a possibilidade de haver um retrocesso nas conquistas já obtidas até o momento. Entre as críticas que tece, Vasconcellos cita: as restrições que o relatório faz ao uso da escrita espontânea das crianças; a defesa da distinção entre leitura para aprender a ler e a leitura para compreender; a defesa dos textos artificiais para aprender a ler e, principalmente, a ênfase demasiada dada à decodificação nessa fase inicial. Além disso, destaca o caráter autoritário do documento, que defende um controle rígido da autonomia do professor, censurando os PCN por sua flexibilidade nesse sentido. Vejamos apenas o 1º parágrafo da apresentação desse documento, para que tenhamos um exemplo do tom com que ele é redigido. O grifo é meu:

Nos últimos 30 anos, houve um gigantesco progresso nos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, bem como

sobre os métodos de alfabetização. *Os estudos sobre alfabetização saíram do campo da intuição, amadorismo e empirismo e da especulação teórica para adquirir foros de ciência experimental.* Hoje existe uma “ciência da leitura”, que possui rigor e status acadêmico similar ao de outras ciências. Governos da maioria dos países industrializados vêm se beneficiando do resultado dessas pesquisas e promovendo importantes reformas em suas políticas, programas e práticas de alfabetização. Diversas razões têm impedido que o Brasil acesse esses conhecimentos e incorpore a experiência de países mais bem sucedidos (Cardoso Martins et al, 2003, p. 8).

É interessante destacar que estão entre os membros do Grupo de Trabalho responsável pela elaboração desse relatório o Sr. Fernando Capovilla e o Sr. João Batista Araújo e Oliveira, ambos envolvidos com o mercado editorial, sendo o primeiro, autor, juntamente com a esposa, de um livro de alfabetização pelo método fônico (Capovilla e Capovilla, 2004) e o segundo, presidente do Instituto Alfa e Beto, de Brasília – doravante IAB –, que oferece programas completos de alfabetização pelo método fônico às secretarias de estados e municípios brasileiros.

À primeira vista, cheguei a pensar que a proposta de institucionalização do método fônico apresentada pelo relatório não poderia atingir grandes repercussões, porém, para minha surpresa, descobri em minhas pesquisas que a proposta vem sendo, sim, implantada no ensino público, a partir de parcerias com o próprio IAB, em estados como Ceará e Bahia – o que pode ser facilmente constatado, acessando site do instituto, na Internet. Além disso, no início deste ano, o programa começou a ser “testado” pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, em algumas escolas da prefeitura com baixo desempenho. Como professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro há nove anos, fiquei muito surpresa com essa informação, uma vez que os pressupostos do programa de alfabetização do IAB são totalmente contraditórios à política educacional em vigor no município.

Apesar de fazer parte da rede, tomei conhecimento da adoção do método em algumas escolas através de um blog da Internet. Revoltada com a orientação do material, uma professora colocou à disposição dos leitores do blog dois exemplos de textos presentes no programa do Instituto. Como pude constatar, acessando o site do IAB, tais textos fazem parte de um conjunto de 110 pseudolivros que acompanham a cartilha do método. Um deles, todo redigido com palavras contendo o dígrafo CH, rendeu grande polêmica no Rio de Janeiro por apresentar uma expressão que, para os cariocas, possui conotação chula. Essa polêmica, porém, acabou desviando o foco do que realmente deveria ser discutido: a qualidade dos textos apresentados para a alfabetização de crianças. Num contexto em que tanto se fala da importância do letramento e da vivência de práticas sociais de leitura e escrita, o uso de textos artificiais é que deveria ser alvo de questionamentos. Por isso, optei por colocar aqui apenas o outro texto vinculado, que, embora não tenha sido alvo de polêmica, considere ainda mais espantoso:

Zé e Zuza

" Zé amola seu mano Zuza.

- Ei, Zuza zonzó!

- Não amola, Zé!

Uma manhã, uma luz iluminou Zuza.

- O Zé não me amola mais!

Zuza assou uma massa de sal numa noz.

- Uma noz, mano Zuza! Eu amo noz! Ulalá!

E zás!

Ai, ai, ai!

Noz com sal?

Zuza amolou o Zé, ou não?

O Zuza não amolou.

- Amo noz! amo sal! Noz e sal, uau! Amei!

Ué, nem o sal na noz amola o Zé!

- Ô, mano Zé lelé!

- Ê, miolo mole!"

Movida por certa indignação, iniciei uma pesquisa e tive acesso a alguns textos de autoria do presidente do IAB, senhor João Batista Araújo e Oliveira. Todos os textos têm em comum, além da total desqualificação das teorias alternativas, as quais ele se refere por “pressupostos equivocados”, a afirmação de que existe uma evidência científica de que o método fônico é o método mais eficaz para a alfabetização de crianças. Isso também pode ser lido no texto de apresentação do programa de alfabetização no site do Instituto:

[...] As revisões das evidências científicas coletadas nos últimos 30 anos demonstram, de maneira inequívoca, a superioridade dos métodos fônicos sobre os demais (Adms, 1990, National Reading Panel, 2000, Snow, Burns e Griffin, 1998, McGuinness, 2004). A maioria dos países do mundo - e todos os países desenvolvidos que usam linguagem alfabética - preconizam o uso desses métodos em suas diretrizes curriculares nacionais (disponível em: < <http://www.alfaabeto.org.br/AreaDetalhe.aspx?Id=39>>).

Em um artigo publicado no Estadão *online*, em 15 de junho de 2010, o Sr. João, em tom agressivo, avalia alguns livros didáticos de alfabetização aprovados pelo MEC, desqualificando a proposta de letramento presente nesses materiais:

Cartilhas elaboradas com base em pressupostos equivocados não ajudam as crianças a aprender a ler e escrever. Mas qual é, de fato, o objetivo das cartilhas aprovadas? De acordo com seus autores, o importante é promover o letramento, os usos sociais da língua, a intertextualidade, as múltiplas linguagens, a produção textual e outros pomposos desideratos. O domínio do código alfabético que se dane! Ou que se danem os alunos, como atestam os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e as pesquisas sobre a capacidade de leitura dos brasileiros.

A crítica presente nesse trecho é claramente motivada por uma característica visível dos atuais livros didáticos de alfabetização, que é a ausência de uma metodologia fechada de ensino do código de escrita alfabética, de um passo a passo que possa servir de guia ao

trabalho de alfabetizar. Esses materiais, na verdade, exigem do professor um conhecimento suficiente para que ele compreenda os objetivos das poucas atividades que são propostas e ainda seja capaz de desenvolver outras atividades de ensino do código de escrita, sem que seu trabalho dependa do material. Na maioria das vezes, isso não acontece, seja por falta de tempo, já que a maioria dos professores tem jornada dupla, ou até tripla, seja por falhas em sua formação. Nesse caso, essa “desmetodização” dos livros, a *desinvenção da alfabetização* de que fala Soares, pode, sim, ter sua parcela de culpa nos atuais resultados, mas não total. Até porque, muitos professores simplesmente optam por não utilizar os livros, que consideram inadequados aos seus alunos pela complexidade dos textos, como já demonstraram estudos de Brito et al (2007). Nesse caso, eles acabam lançando mão de materiais próprios, muitas vezes, reproduzidos de antigas cartilhas. Esse quadro acaba nos levando a outra hipótese: a de que, na verdade, o chamado “ensino tradicional” nunca deixou de ser praticado totalmente, logo, não pode ser apresentado agora como uma solução mágica e, muito menos, alternativa.

4) A proposta do método fônico: inadequações

No site do Instituto Alfa e Beto, na Internet, tive acesso ao currículo e ao programa do material produzido por eles. A seguir, apresento a ilustração que define, de acordo com o *National Reading Panel*, quais são as competências básicas da alfabetização (fig.1):

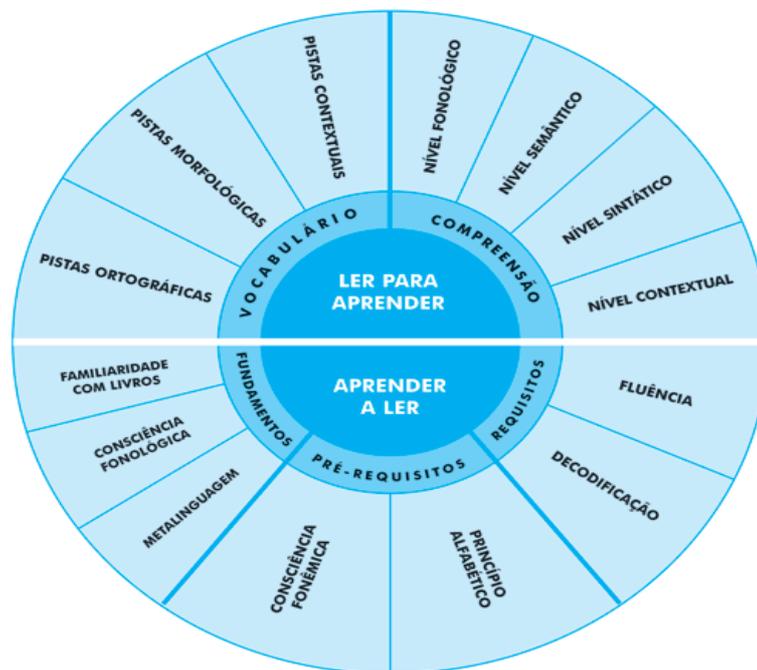
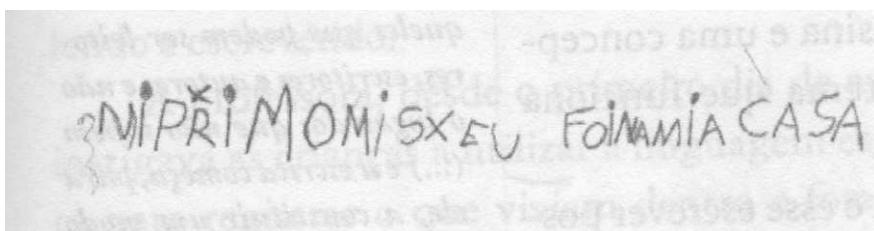


Figura 1

Como indicado na fig.1, há uma diferenciação clara da *leitura para aprender a ler* (aquela realizada no primeiro ano da alfabetização com o intuito exclusivo de aprender o código de escrita alfabética) e a *leitura para aprender*, aquela que será realizada pelo aluno nos anos posteriores à sua alfabetização. Essa diferenciação retoma uma concepção behaviorista de homem: passivo, idealizado e abstratamente concebido, isolado do contexto

social e acrítico. O aprendiz é visto como tabula rasa e nada que ele traz de conhecimento anterior é valorizado.

Ainda sobre essa questão da diferenciação entre a *leitura pra aprender a ler* e *leitura para aprender*, em outro artigo de autoria do Sr. João Batista Araújo e Oliveira, em conjunto com o professor Luiz Carlos Faria da Silva, da Universidade Estadual de Maringá, apresentado em um Seminário sobre Educação e Equidade, em outubro de 2006, os autores defendem, entre outras coisas, a importância de haver um controle rígido da complexidade do material escrito com o qual o aprendiz interage - mais uma vez sob o discurso das *evidências científicas*. A questão é que qualquer classificação “simples/complexo” parte, na verdade, da perspectiva do adulto e não se configura em um critério da criança, como poderemos ver no exemplo a seguir, retirado de Sampaio (2008). Tendo sido solicitado ao aluno que escrevesse sobre o seu fim de semana, ele utiliza soluções para a sua escrita que vão de encontro à lógica de complexidade do adulto:



(meu primo Michel foi na minha casa)

Figura 2

A sala de aula, espaço polifônico (Bakhtin, 1997a,b) e plural, onde múltiplas e variadas formas de pensar, perceber, dizer, sentir, aprender, ensinar, criar se articulam, se (auto) organizam e se realimentam, no movimento incessante do conhecer, mostra-nos, se quisermos e pudermos compreender /ver, que as crianças aprendem a ler e a escrever por caminhos, muitas vezes, contrários à forma como nos ensinaram a ensinar (Sampaio, 2008, p. 79).

Contra essa “lógica científica”, que prega o uso de textos como o de “Zé e Zuza”, já apresentado aqui, sob a justificativa de que têm “maior eficácia no aprendizado da leitura”, apresento o trecho a seguir, em que Cagliari (1992), brilhantemente, contesta essa tese:

Qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. Ninguém disse que ela devia fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a fala ou para falar. Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu.

A criança, evidentemente, não entrou para o mundo da linguagem da mesma forma que um adulto se inicia no aprendizado de uma língua estrangeira. Ela foi exposta ao mundo linguístico que a rodeia e nele foi, ela própria, traçando o seu caminho, criando o que lhe era permitido fazer com a linguagem. Nesse seu processo se percebe uma evolução, nem sempre simples, nem sempre lógica, mas sempre condizente com seu modo de ser e de estar no mundo (Cagliari, 1992, p. 17).

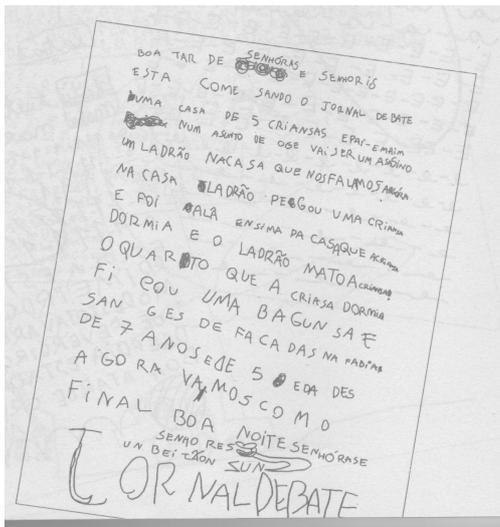


Figura 5-(Cardoso e Edinir, 2002, p. 135)

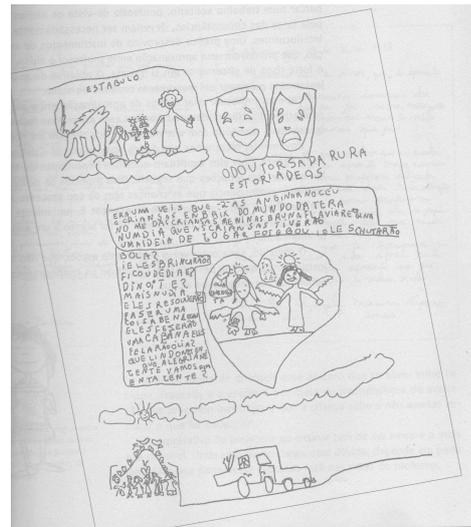


Figura 6-(Cardoso e Edinir, 2002, p. 137)

Temos aí a prova viva de como programas fechados de ensino são ineficazes, por não permitirem uma interação maior entre professor e aluno. Além disso, não há espaço para a escrita espontânea dos aprendizes, apenas para os exercícios que reproduzem modelos pré-apresentados. Na verdade, de acordo com a orientação do método fônico, o erro não é visto como parte importante do processo de desenvolvimento, mas como algo que deve ser evitado, negativo. Produções como as desse menino e do outro que contou sobre o fim de semana com o primo são absolutamente inexistentes dentro de programas como esses. A pergunta que fica é: qual é o papel que uma escola que age sob essa orientação exerce na vida de seu aluno invisível?

Voltando a observar o currículo do programa de alfabetização pelo método fônico (fig.1), notamos que a compreensão não é fator de importância no ano de alfabetização – ano da “leitura para aprender a ler” – uma vez que o foco é posto na decodificação e a fluência mencionada diz respeito ao fluxo da leitura oral, aspectos relativos à entonação e à velocidade de leitura e não exatamente ao entendimento do que é lido. Acredita-se que apenas nos anos posteriores, quando o aluno já estiver alfabetizado e irá “ler para aprender”, a compreensão é possível. Nessa fase, apenas a compreensão de textos lidos por um adulto é levada em conta.

Sob o prisma do método, a língua é tratada como sistema autônomo, fechado em si mesmo, passível de ser estudado fora de seu contexto de uso. É tratada de maneira fragmentada, de forma homogênea e sem espaço para variações dialetais ou lingüísticas. Os textos desprovidos de significado e sem qualquer aspecto social – característica primordial da linguagem - são um desestímulo à formação do cidadão e do leitor que queremos.

A abordagem artificialista do método fônico vai de encontro ao caráter funcional da linguagem destacado por Halliday (Lyons, 1976, apud Braggio, 1992, p. 33): “Não temos necessidade de traçar uma distinção entre um conhecimento idealizado de uma língua e seu uso atualizado: entre o ‘código’ e o ‘uso do código’ ou entre competência e performance. Tal dicotomia corre o risco de ser desnecessária ou ilusória”

Ainda segundo o autor, “a criança sabe o que é linguagem porque ela sabe o que a linguagem faz”. Halliday explica que, antes mesmo de a criança aprender totalmente as

formas da língua, ela já faz uso da linguagem a partir de suas funções, que aprende antes mesmo do ingresso na escola (idem). Partindo dessa perspectiva, a alfabetização que ocorre dissociada de uma preocupação com as práticas sociais de leitura e de escrita, do letramento, representa uma contradição a esse conhecimento prévio que a criança traz sobre a linguagem. Cria-se, primeiro, a falsa idéia de que a linguagem escrita possui apenas propósitos escolares – cumprir tarefas, avaliações, etc. – e somente depois, nos anos seguintes, empenha-se em desfazer o engano. Essa forma de pensar a alfabetização me parece, no mínimo, levar a uma grande perda de tempo, além de empobrecer a vivência escolar. O ensino do código – de incontestável importância – de maneira nenhuma é impedimento para uma prática rica com textos reais e de qualidade em sala de aula:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p.15).

Considerando a importância do uso adequado de textos na alfabetização, recorrerei, a seguir, à Linguística Textual, para realizar uma análise mais detalhada dos aspectos que tornam inadequados para a alfabetização os textos de cartilha, artificiais e controlados.

5) O texto na alfabetização: padrões de textualidade

Para realizar a análise a seguir, adotarei a definição de *texto* presente em Koch e Travaglia (2009), segundo os quais o termo é entendido:

[...] como uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como atividade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (Koch e Travaglia, 2009, p.8).

Também tomarei por base os estudos de Beaugrande e Dressler (1981, apud Koch, 2008), que, dedicando-se aos estudos de critérios e padrões de textualidade, bem como do processamento cognitivo do texto, apontam os seguintes padrões que contribuem para que um texto seja unificado:

- **Coesão** – fenômeno resultante de mecanismos que garantem os elos internos do texto, promovendo a sua *tecitura* através de dependências gramaticais. Os principais fatores de coesão são, de acordo com Halliday e Hasan (1976, apud Koch, 2008), a *referência*, a *substituição*, a *elipse*, a *conjunção* e a *coesão lexical*.

• **Coerência** – relações explícitas e não explícitas de conceitos que dão sentido ao texto. Muitas vezes, a coerência é possibilitada por inferências do leitor com base em seu conhecimento de mundo, não explícito no texto.

• **Intencionalidade** – diz respeito ao escritor, ao seu objetivo ao escrever o texto (compartilhar algum conhecimento, divertir, emocionar, instruir, persuadir, etc.).

• **Aceitabilidade** – diz respeito ao papel do leitor de assumir que um determinado texto é relevante para ele.

• **Informatividade** – medida pela quantidade de informações novas dadas ao leitor. Um texto, cuja informatividade é baixa, torna-se desinteressante para quem o lê.

• **Situacionalidade** – o padrão que torna o texto adequado do ponto de vista social.

• **Intertextualidade** – refere-se à dependência que alguns conhecimentos de um dado texto pode ter de conhecimentos presentes em outros textos.

Para efeito de análise dos padrões de textualidade aqui descritos, utilizarei o texto “Mamãe Luma”, presente na lição 4 da cartilha *Aprender a Ler*, do Programa Alfa Beto e replicarei parte da análise feita por Braggio (1992), com outro texto da *Cartilha da Mônica*. Informo que toda a lição 4 do livro está disponível para visualização no site do IAB em arquivo PDF.

MAMÃE LUMA

LUMA É A MÃE. *ELA* É MÃE DA MILA E DA MALU.

LUMA AMA MILA *E* MALU.

MALU MAMA.

MILA NÃO MAMA. MILA JÁ LÊ.

- *ELA* JÁ LÊ?

- SIM. *ELA* LÊ.

MALU MAMA *E* MILA LÊ.

E LUMA MIMA MILA *E* MALU.

Iniciando a análise sob o aspecto da **coesão**, vemos que o referido texto apresenta pouquíssimos elos coesivos (destacados em itálico), que se resumem ao uso do pronome *ela*, primeiro relativo à mãe e depois relativo à personagem Mila, e da conjunção *e*, evitando algumas repetições, mas não impedindo que o texto continue sendo bastante repetitivo. Na primeira frase, o uso do determinante *A* (destacado em negrito) também não é adequado, uma vez que não apresenta informação conhecida, mas uma informação nova. A quase total ausência de coesão, nesse caso, também compromete a **coerência** em alguns pontos do texto, já que as frases parecem estanques e não necessariamente possuem uma relação semântica explícita entre si. Por exemplo, no trecho “MILA NÃO MAMA. MILA JÁ LÊ”, a leitura que se pretende dar é a de que “Mila já tem idade para ler, logo já não tem mais idade para mamar”, mas a construção não favorece esse entendimento de pronto, dando a impressão de

que esta está apenas relatando uma sequência de eventos sem relação, informações soltas, desconexas. Outro problema, a meu ver, é a inclusão das falas “- *ELA JÁ LÊ?* / - *SIM. ELA LÊ*”. Além de promoverem mais repetição e nenhuma informação nova, a ausência de referência aos interlocutores também deve causar estranheza ao pequeno leitor.

Quanto à *intencionalidade*, percebe-se que o propósito exclusivo do escritor é promover a leitura de palavras cujos grafemas já foram ensinados ao aluno, não havendo compromisso com a motivação da leitura por prazer, nem com o compartilhamento de conhecimentos, por exemplo. Nota-se que as consoantes surgidas são basicamente L e M e na ocorrência de outros casos, como DA e JÁ e SIM, essas palavras aparecem sublinhadas no texto do livro, provavelmente com o intuito de chamar a atenção do professor para a necessidade de ajudar os alunos com esses itens ainda não “ensinados”.

Passando à análise da *aceitabilidade*, essa “historinha” não se apresenta como um texto relevante para o aluno, já que, se não fosse uma exigência escolar, uma criança dificilmente se interessaria em lê-lo. Sua *informatividade* também é nula e no que se refere à *situacionalidade*, já que esse tipo de texto não tem uma função social reconhecível e historinhas como essa não são encontradas no mundo extra-escolar, o que também deixa a desejar.

Por último, no que diz respeito ao padrão de *intertextualidade*, o texto apresentado não suscita no leitor a busca de outros que possam ampliar o seu entendimento do que foi lido, nem permite um diálogo com textos já conhecidos (contos de fadas, cantigas, etc.). Além disso, não favorece o interesse pela leitura de outras histórias.

A partir dessa análise, podemos dizer que o texto apresentado trata-se, na verdade, de um pseudotexto, não apresentando os padrões mínimos de textualidade e, portanto, não sendo uma opção de qualidade para a alfabetização de crianças.

Defendo a importância do desenvolvimento da consciência fonológica, foco maior do método fônico, para uma alfabetização eficiente, mas acredito que ela pode ser realizada em um contexto muito mais rico, criativo, lúdico, livre e democrático, em que professor e aluno são agentes do fazer pedagógico e vivenciam juntos o desvendar do mundo escrito pela criança. Através da exploração de textos significativos para o aluno, como cantigas, parlendas, letras de músicas e até poesias, é possível, por exemplo, trabalhar as correspondências grafo-fônicas a partir de rimas e aliterações, de forma prazerosa e motivadora, o que torna o trabalho muito mais produtivo.

O trabalho com textos de qualidade, não artificiais e não controlados, além de favorecer o letramento, amplia as possibilidades do aluno mais adiantado em seu desenvolvimento da leitura e da escrita, não o limitando ao contato com textos muito fáceis, que podem gerar o desinteresse da criança pela escola (como no exemplo dado aqui). Sabemos que o aprendizado ocorre através de desafios possíveis, logo, uma dificuldade moderada é necessária. A ausência do desafio estaciona o desenvolvimento da criança, o que é tão ruim quanto atropelá-lo. Por outro lado, com um trabalho diversificado, onde se levam em conta as especificidades dos indivíduos e onde a competição dá lugar ao trabalho cooperativo e solidário, não se terá problemas em incluir os alunos que, por qualquer motivo, necessitem de um tempo maior para se alfabetizarem.

O que defendo é um trabalho que ambiciona ser mais libertador e mais igualitário. Pode parecer utópico, se considerarmos algumas realidades com as quais nos deparamos, mas ele é

possível e praticado por muitos professores (entre os quais me enquadro), embora sem grande notoriedade. É trabalhoso, requer formação contínua, estudo, e isso nos leva a constatar que seria essencial que os professores tivessem uma carga menor de trabalho, além de remuneração e valorização condizentes com a de um profissional dessa importância. Mas também nos remete à necessidade de que, ainda na falta disso, haja compromisso e responsabilidade com as pequenas vidas humanas que nos são confiadas em um período tão importante de suas vidas.

6) Considerações Finais

Conforme procurei demonstrar através de um breve histórico da alfabetização no Brasil, as críticas feitas pelos defensores do método fônico às novas teorias, como tentativa de argumentação a favor de sua proposta para a alfabetização, encontram apoio em enganos gerados pela má compreensão de pressupostos e de um descompasso existente entre teoria e prática docente. Como exemplo dessas idéias equivocadas, podemos citar a de que *método* necessariamente pressupõe um ensino tradicional e a de que somente proporcionando o contato com textos diversos, sem o ensino explícito do código, é possível atingir os objetivos de alfabetizar e letrar as crianças. Tais pensamentos levaram a uma *desinvenção da alfabetização*, que, segundo Soares, se caracteriza pela confusão entre os conceitos de *alfabetizar* e *letrar* e pela perda da especificidade de cada um desses processos. Com isso, o discurso que começa a surgir, é radicalmente oposto, como explica a autora:

É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento [...] Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção, que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele (Soares, 2004, p.11).

E ela ainda acrescenta:

O que é preciso reconhecer é que o antagonismo, que gera radicalismos, é mais político que propriamente conceitual, pois é óbvio que tanto a *whole language*, nos Estados Unidos, quanto o chamado construtivismo, no Brasil, consideram a aprendizagem das relações grafo-fônicas como parte integrante da aprendizagem da língua escrita (Soares, 2004, p.12).

Como alternativa à proposta aqui questionada, que se configura em um verdadeiro atraso e na perda de conquistas importantes já alcançados no âmbito da alfabetização, defendo o equilíbrio harmonioso entre o ensino do sistema da escrita e a vivência das práticas sociais de leitura e escrita. Trata-se de recuperarmos a especificidade da alfabetização, que diz respeito ao desenvolvimento das consciências fonológica e fonêmica, ao ensino da relação fonema-grafema, ao desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, bem como ao reconhecimento de que a escrita é uma representação dos sons da fala, sem que para isso seja necessário haver um retorno a paradigmas anteriores, como ocorre com a proposta do método fônico. A *reinvenção da alfabetização* pressupõe a necessidade de reconhecermos as especificidades de cada um dos processos – alfabetização e letramento – não sobrepondo um ao outro, mas fazendo com que os dois ocorram simultaneamente.

Como afirmam Maciel e Lúcio, “Independentemente das didáticas e metodologias a serem utilizadas ou defendidas por professores, pesquisadores ou autores de livros de alfabetização, o que não podemos relegar a um segundo plano é que a alfabetização, na perspectiva do letramento, não é um mito, é uma realidade” (Maciel e Lúcio, 2008, p.31).

Em busca desse equilíbrio entre alfabetização e letramento, acredito ser de vital importância o investimento na formação continuada de professores alfabetizadores e, principalmente, que haja uma preocupação maior em conjugar o enfoque teórico com o prático, numa tentativa de que as mudanças possam efetivamente chegar às salas de aula. Muitas transformações ainda são necessárias na educação se quisermos atingir os resultados sonhados, porém, é essencial que tais transformações realmente representem avanços. Entre *reinventar* e *retroceder*, fico, então, com a primeira opção. Fico com Soares. Fico com as crianças.

REFERÊNCIAS

DENÚNCIA: escolas municipais do Rio de Janeiro, *Blog da Jaqueline*, 23 de março de 2010. Disponível em: < <http://jaquesouza.zip.net/>. Acesso em: 22 de jun. de 2010.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bingujal. *Leitura e Alfabetização - da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa, *Ministério da Educação*. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253>>. Acesso em: 22 de jun. de 2010.

BRITO, Andréa Ferreira et al. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social*, Anais. Caxambu: ANPED, 2007.1 CD-ROM) Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3822--Int.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

CARDOSO, Beatriz; EDNIR, Madza. *Ler e escrever, muito prazer!* 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CARDOSO MARTINS et al. *Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil*, 2003. Disponível em: < http://www2.camara.gov.br/comissoes/cec/relatorios/Relat_Final.pdf>. Acesso em: 22 de jun. de 2010.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2007

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

JUSTINA, Eliege Wernke Niehues Dela. Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC: Programa de Pós Graduação em Ciência da Linguagem, v.4, n. 2, p.349-370, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC: Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem, v.8, n. 3, p.487-517, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Coerência Textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA et al (Ogs.) *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008

MORTATTI, Maria R. Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate*, Brasília, v.1, p.1-16, 2006. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Por que Joãozinho não aprende a ler. *O Estadão* online, São Paulo: 15 de junho de 2010. Disponível em:< http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100615/not_imp566700,0.php> Acesso em: 22 de jun. de 2010.

____ e SILVA, Luiz Carlos Faria da. O impacto das séries iniciais: educação infantil, analfabetismo funcional e equidade. Seminário sobre Educação e Equidade, IETS, 2006. Disponível em:<<http://www.alfaebeto.org.br/PublicacoesReferencias/Artigos/17>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

SAMPAIO, Carmem Sanches. *Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler [...] quando misturei todas aquelas letras ali...* Rio de Janeiro:WAK Editora, 2008.

SCHUARTSMAN, Hélio. Método fônico avança na alfabetização, *Folha de São Paulo*. São Paulo: 26 de outubro de 2009. Disponível em:< <http://www.alfaebeto.org.br/PublicacoesReferencias/Artigos/9>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, vol.23, n. 25, jan./ fev./ mar./ abr. 2004, p.5-17. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 8 de abril de 2010.

VASCONCELLOS, Zinda. *Alfabetização hoje: um mal-estar generalizado?* Disponível em <<http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/72.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2010.