

Da necessidade de diálogo com os professores alfabetizadores

Zinda Vasconcellos (UERJ)

Resumo: este artigo corresponde a uma comunicação apresentada durante as Jornadas de Estudos da Linguagem VII¹. Insere-se na área de Linguística Aplicada, tematizando o trabalho didático com alfabetização. Não é um relato de pesquisa, mas sim uma reflexão teórica sobre algumas questões discutidas na área, em especial, a da autonomia relativa, mas também indissociabilidade dos processos de alfabetização e de letramento, e a da necessidade da revalorização de aspectos metodológicos no trabalho com alfabetização. Mais especificamente, reflete sobre o modo como diretrizes sobre alfabetização estão sendo praticamente impostas aos professores, sobre as consequências disso e as reações que provoca. Defende, em particular, a necessidade de levar em conta o que os próprios professores alfabetizadores pensam e o que fazem no seu trabalho.

1. Apresentação do Artigo

Ao planejar a comunicação correspondente a este artigo, meu objetivo inicial era o de refletir sobre as vantagens relativas do trabalho de alfabetização a partir de textos ou de palavras, porém sem esquecer de levar em conta o que os próprios professores alfabetizadores fazem e pensam a esse respeito. Mas, como não consegui a tempo acesso a algumas pesquisas de que necessitava para realizar o pretendido, preferi, em vez disso, tematizar o contexto maior que me fez julgar que essa questão era importante.

Num primeiro nível, essa reflexão me foi suscitada por um trecho em que Carvalho (2005, p. 141) fala sobre o que percebeu em pesquisas com professoras alfabetizadoras; eis o texto relevante:

O discurso das professoras atuais sobre alfabetização remete a outros e antigos discursos: o ideário da Escola Nova e a contribuição mais recente do construtivismo. Nas suas falas, os enunciados relativos à produção e interpretação de textos e à construção do conhecimento pelas crianças são frequentes. Contudo, nossa observação de aulas e a análise de materiais didáticos, exercícios e cadernos infantis têm revelado que a influência do construtivismo tem ficado limitada a algumas práticas, como a ênfase no trabalho com os nomes próprios dos alunos, e a tentativa de classificação da etapa de desenvolvimento da escrita em que se encontra a criança e uma atitude mais tolerante em relação à escrita nas fases iniciais da apreensão do código alfabético. Além disso, começam a aparecer nas salas de aula maior número e variedade de textos, em forma de enriquecimento das atividades.

Embora a Escola Nova recomendasse a alfabetização a partir da oração e o construtivismo apóie a idéia de deixar a criança explorar e produzir textos desde as fases iniciais da alfabetização, nossa constatação é que as professoras com quem trabalhamos preferem iniciar a alfabetização a partir da unidade palavra. Como

¹ O título, porém, não corresponde ao da palestra (que era *O Estatuto da Palavra como Unidade Privilegiada no Trabalho de Alfabetização: Uma Reflexão*), porque não foi possível executar na comunicação o que tinha sido originalmente planejado, que correspondia ao conteúdo indicado por aquele título.

disse Tardif (1991), os saberes da experiência parecem funcionar como um filtro para a professora escolher o que vai ser adotado e o que será rejeitado na prática.

Esse trecho aponta para os dois eixos temáticos subjacentes a este artigo: a questão do uso de palavras ou de textos na alfabetização, que seria foco da comunicação inicialmente pretendida; e a do divórcio entre a prática dos professores para com os discursos didáticos, que eles, no entanto, dizem observar. Tratarei do primeiro brevemente na próxima divisão e, do segundo, na terceira.

2. A Questão da Prioridade do Uso de Palavras ou de Textos na Alfabetização e de Sua Relação com a Indissociabilidade dos Processos da Alfabetização e do Letramento

O texto citado de Carvalho me lembrou imediatamente de um texto em que Vygotsky (2000, cap. 1) compara o papel das palavras na linguagem com o das moléculas nas substâncias químicas, exemplificando com a água. Esta é formada por oxigênio e hidrogênio, mas esses elementos não têm, individualmente, nenhuma das propriedades dela: o oxigênio, por ex., suscita o fogo, ao passo que a água o apaga. Igualmente, segundo ele, as propriedades da linguagem não estariam presentes nem nos sons nem nos conceitos, mas apenas na sua combinação em palavras.

Isso me fez pensar em até que ponto a palavra, com efeito, é, ou não, a “molécula” da linguagem, no sentido de já manifestar em si, isoladamente, as propriedades desta. Parece-me que isso só é verdadeiro do ponto de vista representativo e, mesmo assim, parcialmente (uma vez que, embora as palavras já sejam unidades com significado, diferentemente de sílabas ou fonemas, com o uso apenas de palavras, só se podem denotar elementos das situações da experiência, mas não representar essas próprias situações). Mas elas não têm esse caráter da perspectiva da comunicação verbal, que só se realiza plenamente por meio de textos, mesmo se forem textos formados de uma só palavra. O seja, para que enunciados realmente comuniquem algo para além do seu “conteúdo verbal”, é preciso considerar também a situação da fala, a intenção do locutor, o destinatário visado etc.

Pondo isso no contexto do trabalho didático com alfabetização, só se pode alfabetizar letrando, como recomendado por Soares (2004), partindo-se de textos. Em caso contrário, haveria o risco de sugerir, ao aprendiz que não venha de meios já letrados, que a escrita é apenas um conjunto de práticas sem significado e importância, uma aprendizagem de formas desvinculadas de quaisquer finalidades práticas ou de entretenimento.

Com efeito, é um equívoco grave a dissociação do trabalho com a alfabetização do desenvolvimento do letramento, postergando este àquele. Se os dois processos têm particularidades próprias e envolvem competências de diferentes naturezas, o que exige uma autonomia relativa no trabalho com ambos, eles são, também, evidentemente interrelacionados e interdependentes. A entrada da criança no mundo da escrita só se faz completa se esses dois processos ocorrem simultaneamente.

É preciso lembrar que a escrita não é acessível no mesmo grau para crianças de diferentes meios sociais, cujos pais têm diferente grau de letramento. Isso faz diferença na hora em que as crianças vêm a ser “oficialmente apresentadas” a esse objeto na escola: ao passo que, para umas, ele já faz sentido e o seu domínio interessa, tendo elas motivação suficiente até para enfrentar as tarefas por vezes estúpidas que a escola lhes propõe, para outras ele é muito mais enigmático, e a falta de sentido das práticas escolares pode ser um

obstáculo intransponível para a apreensão do mesmo e de seus usos.

Mesmo na hipótese, ainda favorável, de que a falta de sentido não “trave” de todo a aprendizagem, ela pode causar o advento de “analfabetos funcionais”, capazes de codificar/decodificar o código escrito, mas não de usar a leitura e a escrita produtivamente.

A desvinculação entre alfabetização e letramento não decorre apenas da postergação do uso de textos, mas também do uso de textos artificiais, como os que eram comuns nas cartilhas de antigamente, nos quais não importava o que era ou não dito, em que circunstâncias, para que destinatário (eram construídos apenas em função dos fonemas neles encontrados, ou da repetição das palavras focalizadas, para favorecer a memória visual das mesmas); textos com pouca coesão textual, que ignoravam todas as regularidades obedecidas por textos reais, e que, assim, acabavam por dar às crianças uma visão falsa sobre como são textos e quais são os seus usos, desensinando em vez de ensinar².

Abaurre focaliza isso quando compara textos de crianças de periferia, cheios de “erros de ortografia”, mas que expressavam o que elas queriam dizer, sendo, assim, textos verdadeiros, como os de alunos de escolas convencionais, em que as atividades com a escrita são controladas: esses, formados sob a influência das cartilhas, eram meros conjuntos de frases que não diziam nada a ninguém. Um exemplo: “*Dadá dá na macaca. A macaca da mata é má. O dado é da Dadá. A macaca dá na pata. Naná dá na macaca. A pata nada. Esta casa é da Zazá*” (Abaurre, 1986, p. 35).

Foi nesse contexto que eu quis desenvolver ideias metodológicas que apontassem para a conciliação necessária entre o trabalho com textos e a revalorização da unidade da palavra como fundamental no processo de alfabetização.

Porque, embora com efeito não manifestem todas as propriedades da linguagem, julgo (contra as ideias dos partidários de métodos sintéticos) que as palavras são as unidades mínimas de que se pode partir. E não só porque são, na verdade, as menores unidades significativas reais³, mas também porque são unidades mínimas até do ponto de vista do desejado estabelecimento de relações grafofônicas: é impossível, por ex., estabelecer relações entre letras e sons das vogais desconsiderando-se a posição delas em relação à sílaba tônica.

Afinal, não deve ser à toa que as professoras alfabetizadoras, mesmo sendo quase coagidas, como são, pelo discurso pedagógico dominante, ainda assim optam por privilegiar, na sua prática, a unidade da palavra. Realmente, algo de um “saber da experiência” parece manifestar-se aí.

A proposta inicial era, então, a de refletir sobre isso, apontando para algumas das possíveis dificuldades do trabalho com textos e para a essencialidade das palavras para o estabelecimento das relações fonográficas necessárias à alfabetização em sentido estrito, e sugerindo diretrizes que permitissem diminuir essas dificuldades e conciliar o uso de textos com a conveniência do uso das palavras, de modo a propiciar o desenvolvimento simultâneo do letramento e da alfabetização.

No entanto, uma vez que concordo com Carvalho (2005, p. 141) sobre o fato de que a academia tem colonizado a área da alfabetização e relegado os professores a um papel

² Além do mais, eram “interessantíssimos”! Um exemplo: “*A Babá e o Bebê / Bia é a babá. /Bibi é o bebê. /A babá é boa. /O bebê bebe.*” (apud Schlickmann, 2001).

³ Desde Aronoff (1976), com efeito, que se reconhece que, embora morfemas sejam elementos significativos, eles não são os signos mínimos reais, não têm real poder denotativo nem independência de uso.

secundário, não quis fazer isso só com uso de meus conhecimentos linguísticos⁴. Quis me basear em pesquisas que apresentam a própria voz dos professores, das quais, na época em que elaborei a proposta de comunicação, só tinha conhecimento indireto, através, sobretudo, dos trabalhos de uma orientanda, que a elas acrescentou seu depoimento pessoal (cf. Nascimento, 2011 e 2012).

Queria em especial ler a monografia de Araújo (2004), que tematiza as queixas de professores quanto aos textos contidos nos livros de alfabetização aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Contava com ela para saber que dificuldades os professores encontram no trabalho com textos, para entrar em diálogo com essas dificuldades.

Mas, não tendo conseguido a tempo acesso a essa pesquisa, resolvi redirecionar o foco da comunicação e, portanto, deste artigo.

Além disso, por várias circunstâncias que estão ocorrendo no panorama educacional brasileiro, de certo ponto de vista, considero realmente mais importante explorar o contexto que, a meu ver, está por trás tanto da reação das professoras quanto da própria necessidade de insistir na conciliação do letramento com a alfabetização. Vamos então a isso.

3. O Eterno Reinventar da Roda, Suas Consequências (e Interesses Subjacentes...)

Vou começar retomando o artigo, agora já clássico, em que Soares (2004) fala da “desinvenção da alfabetização” que teria ocorrido a partir dos anos 90. Segundo a autora, a ênfase do trabalho escolar com a alfabetização, entendida estritamente como aquisição do código ortográfico, teria sido substituída pelo foco no letramento, entendido como capacidade para o exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Desinvenção que teria sido causada pela substituição do paradigma behaviorista, anteriormente dominante, pelo construtivismo, posteriormente complementado por ideias afins, como as do socioconstrutivismo de Vygotsky e da análise discursiva de Bakhtin.

Soares não nega a contribuição inegável do paradigma construtivista. Só aponta que ele conduziu a alguns equívocos, entre os quais cito, especialmente, para os fins deste artigo, a concepção errônea de que o construtivismo seria incompatível com o uso de métodos de alfabetização.

Outro ponto importante do artigo dela é o de que estaria ocorrendo uma “reinvenção da alfabetização” perigosa, porque os defensores dessa pretensa reinvenção — os adeptos do uso do método fônico — estariam propondo o retorno à alfabetização enquanto processo independente e anterior ao letramento, o que representaria um retrocesso enorme.

O uso do método fônico tem várias desvantagens didáticas, mas já tenho falado disso em praticamente todos os meus escritos sobre alfabetização (cf. Vasconcellos, 2008; 2009; 2010 e 2012; ver também Moraes, 2006 e Nascimento, 2011). O que me parece essencial dizer sobre isso aqui é apenas que uma coisa é afirmar que a aprendizagem das relações grafofônicas é essencial e que deve ser alvo de ensino sistemático; outra coisa muito diferente é dizer que o único modo de fazer isso é com o uso do método fônico de alfabetização: isso

⁴ Na verdade, além de meus conhecimentos linguísticos e dos resultantes dos estudos sobre alfabetização suscitados pelas necessidades oriundas da orientação de várias dissertações de mestrado a esse respeito, tive eu mesma, há muitos anos atrás, experiência profissional como professora de Fundamental. Mas isso não muda a necessidade do acesso às vozes de professores atualmente atuantes.

pode ser feito com uso de outros métodos e, sobretudo, segundo concepções bem diferentes do processo educativo.

O autoritarismo — e estridência midiática — com que essa “reinvenção” vem sendo apregoada me faz voltar ao tema da reação das professoras com relação aos discursos educacionais dominantes.

Porque esse autoritarismo — disfarçado a nível do discurso, mas efetivo na realidade das coisas — já se verificou quando as ideias construtivistas e algumas outras que também se contrapunham às práticas tradicionais foram incorporadas por secretarias de Educação e pelo MEC, vindo a basear diretrizes educacionais, como os PCN⁵, por ex. Foram mais ou menos impostas para os professores em geral, para muitos dos quais elas contradiziam não só o que tinham aprendido em sua formação e prática profissional, como até mesmo a própria vivência escolar pela qual tinham passado.

Essa situação foi ainda piorada pelo fato, de que já tratei bastante (cf. Vasconcellos, 2008), das orientações propostas terem ficado 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 deles⁶.

Além disso, em nome de “não dar receitas”, a crítica à pedagogia tradicional raramente foi acompanhada pela proposição do encaminhamento alternativo buscado.

Nessas circunstâncias, os equívocos que Soares menciona, bem como várias práticas descabidas que ocorreram (muito bem tematizados, por ex., em Klein, 2002 e, em perspectiva mais construtiva, em Rangel, 2002), não deveriam surpreender ninguém.

Também não deveria surpreender ninguém a resistência velada dos professores e/ou a distância entre a prática deles e o recomendado nos discursos pedagógicos, apontadas tanto na pesquisa de Carvalho de que parti como também, de modos diferentes, nas de Frade (2003), Araújo (2004), Morais (2006), Albuquerque et al. (2008) e várias outras.

Essa resistência é o outro lado de um processo de esmagamento e opressão sentido por vários professores. Sobre isso, para não me basear apenas em minha percepção pessoal, recorro novamente a citações de Carvalho (ibidem, p. 140-141):

Tenho receio que a auto-imagem da professora alfabetizadora da atualidade esteja impregnada pelo sentimento vago de não-ser e pela ideia demolidora do não-saber.

Não ser moderna, não ser capaz de ganhar dinheiro, não ser previdente, não ser inteligente o bastante para escolher algo melhor.

Não saber alfabetizar, não saber sobre construtivismo, não saber lidar com as crianças difíceis, não saber conviver com as famílias, com os traficantes que invadem as escolas, com as reformas que mudam tudo a cada quatro anos.

[...]

Na interação que venho mantendo com as professoras, chamou-me a atenção o silêncio sobre três temas, que, aparentemente diversos, são na verdade interligados.

⁵ Sigla de Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁶ Algumas das recomendações difundidas, como, por ex., a de que os professores evitem cartilhas e preparem o próprio material, são dificilmente realizáveis na prática, por professores superexplorados, divididos em vários empregos, exaustos. Não estou recomendando o uso de cartilhas, claro, apenas apontando que é preciso dar mais suporte ao trabalho dos professores.

[...]

Há um grande silêncio sobre práticas pedagógicas, especialmente sobre abordagens metodológicas ou métodos de alfabetização. Parece que as professoras têm uma prática envergonhada.

Por que a professora se cala sobre a própria prática? Por que pensa que não sabe alfabetizar ou diz que não sabe? O que ela acha que deveria saber? O que lhe falta saber ou para saber que sabe?

E a autora põe o dedo na ferida:

Não apenas a universidade colonizou a alfabetizadora, mas a Secretaria Municipal de Educação também o fez. A professora participante do curso de extensão pertence a uma escola e a uma Secretaria de Educação, a qual tem uma política de formação de pessoal e uma política de alfabetização. *Se tem sido tratada como objeto e não como sujeito da própria formação, ela tem bons motivos para se calar* [grifos meus].

Na verdade, a resistência dos professores deveria ser interpretada de modo mais favorável, e não apenas como um sintoma de “tradicionalismo” deles. Frade (2003) discorre longamente sobre isso. Eis dois trechos particularmente significativos:

Mesmo não aparecendo nas tematizações atuais e nas pesquisas sobre alfabetização, os dilemas metodológicos dos professores permanecem nas concretizações que esses têm que realizar em seu cotidiano. Deve-se ressaltar também que alguns conhecimentos construídos dentro da sala de aula e dentro do campo pedagógico precisam ser retomados em nossos discursos, pesquisas e práticas. (p. 18)

[...]

O fato é que alguns professores têm tentado hoje conciliar os métodos que conheceram antes, para garantir o trabalho com a decodificação, com inovações pedagógicas emanadas do discurso científico e dos órgãos oficiais. Assim pode-se dizer que, dependendo da história de formação do professor e de sua memória pedagógica, este poderá contar com recursos diferenciados na sala de aula. O problema é que não temos dado a visibilidade necessária a esses procedimentos, no sentido de construir modelos de ação, para os professores que não dispõem desses recursos nem na memória, nem no livro de alfabetização, nem nos cursos de formação. (p. 22)

Em artigo sobre o recebimento das ideias de Emília Ferreiro no meio educacional brasileiro (Vasconcellos, 2012), falei de uma tendência, por parte de pedagogos e intelectuais: a de responsabilizar, de tempos em tempos, currículos e ideias pedagógicas pelos problemas de aprendizagem — que em boa parte não são de natureza educacional... — e, a partir disso, querer “recomeçar tudo”, propondo soluções milagrosas que, finalmente, tudo resolveriam, daí se originando enorme autoritarismo na imposição das novas concepções educativas aos professores.

E agora querem recomeçar tudo de novo! Mais uma nova “reviravolta” está sendo apregoada como necessária, mais um “método salvador”.

Os candidatos a salvadores atuais são os adeptos do método fônico, que responsabilizam as concepções educacionais de Ferreiro e de outras orientações adotadas pelo MEC pelo fracasso que, segundo eles, estaria ocorrendo na educação brasileira.

Esquecem que um fracasso muito maior ocorria na época em que eram usadas práticas mecanicistas semelhantes às que eles preconizam (embora eles neguem isso, “maquiando-as” com um discurso pretensamente moderno e “científico”).

Com efeito, segundo Ferraro (2009), ainda em 1962, dentre as crianças que frequentavam a escola primária, metade estava na primeira série, e apenas 30% chegavam à terceira. E o Censo de 1980 acusava 25,5% de analfabetos.

Assim, não se pode culpar o discurso pedagógico recente pelo fracasso na alfabetização, que já vem de muito antes.

Além do mais, culpá-lo por isso seria partir do princípio de que as orientações criticadas tenham realmente sido aplicadas, o que não foi o caso, como as pesquisas citadas mostram.

E pior, agora essa tendência à eterna busca do método salvador que tudo resolveria tem algumas características que, acho eu, não havia antes: há imensos interesses econômicos por trás disso, interesse em vender métodos e livros para vários níveis de governos...

Com efeito, entre os maiores defensores do método encontram-se Fernando Capovilla, autor de livro que usa o método (Capovilla e Capovilla, 2004) e João B. A. Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, que vende programas de alfabetização a secretarias de Educação. E pretendem forçar a adoção do método com a maior virulência e extremo autoritarismo.

Esse autoritarismo está patente no célebre relatório (Cardoso Martins et al., 2003) encomendado pela Câmara de Deputados a uma “comissão de especialistas” logo após os resultados da pesquisa OCDE⁷ de 2001. O relatório apresenta as concepções que defende sob a aura do “conhecimento científico sobre a leitura” — que seria um só, o possuído por seus autores e usado pelas “nações desenvolvidas” —, desqualificando todas as concepções alternativas como ultrapassadas; censura o respeito à autonomia didática de escolas e professores, defendendo um maior controle de conteúdos curriculares, de materiais pedagógicos e até dos programas de formação de professores pelas universidades. E aí chego a um ponto importante: segundo o relatório, o *único* método científico de alfabetização seria o método fônico, não por acaso, o que fundamenta o livro de um dos seus autores e é o “produto” vendido pelo Instituto dirigido por outro. Seria conveniente, não, que o seu uso fosse obrigatório...

A esse respeito, cito Cagliari (2007):

Recentemente na discussão que aparece na imprensa vimos algumas referências ao modo como se alfabetiza nos Estados Unidos e na Europa com o objetivo de dizer (não provado) que nesses lugares os professores usam o método fônico e, por isso, alfabetizam melhor e mais rapidamente. Essa comparação é usada para argumentar que os métodos brasileiros, baseados no construtivismo, são falhos e indesejáveis. *Como isso é uma onda que invade a educação, como os tsunamis dos pacotes educacionais cíclicos neste país, um leitor prudente logo desconfia de que se trata de uma nova moda com finalidades nem sempre edificantes [...].* [grifos meus] (p. 63)

Essa é a questão central desse “duelo de métodos”. *Essa situação confusa e destrutiva começou quando tiraram a competência do professor. Apostaram tudo*

⁷ Trata-se da pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na qual, entre 36 países avaliados quanto à competência leitora de seus alunos, o Brasil ficou em último lugar.

na eficácia dos livros e dos métodos [grifos meus]. A educação passou a não dar certo mesmo. [...] porque o agente da educação em sala de aula, que é o professor, tornou-se uma figura posta de lado [...]. (p. 59)

[...] Não é o método fônico nem a teoria construtivista que é a salvação pra um bom trabalho de alfabetização, mas a competência técnico-linguística do professor *e as condições materiais de realização de seu trabalho* [grifos meus]. (p. 64)

Outra citação dele, ainda mais contundente:

Como já disse várias vezes e estou repetindo mais uma vez: a educação começou a ter problemas sérios quando tirou a competência do professor e começou a apostar nos métodos; *quando o governo, em vez de cuidar da vida dos professores, começou a cuidar da vida das editoras, dos que produzem métodos ou teorias para vender material escolar*, sobretudo para o governo. [grifo meu]. (p. 70)

4. Considerações Finais

Tudo o que eu disse até aqui pode ser resumido no seguinte: é preciso parar de “baixar pacotes educacionais” por sobre a cabeça dos professores e, ante o insucesso previsível dos mesmos, passar a outro pacote.

A principal ideia defendida neste artigo foi a necessidade dos responsáveis educacionais — e, de um ponto de vista mais “interno”, dos pesquisadores universitários — respeitarem a voz dos professores alfabetizadores, em vez de considerá-los como menores que têm que ser tutelados.

Respeitar inclusive as resistências deles ao que nos parecem práticas melhores e discursos mais avançados, deixando de interpretar essas resistências como mero fruto de um tradicionalismo imputado aos professores. Ao invés disso, elas podem ser consideradas como reflexos das exigências da prática e dos problemas colocados por esta, de que os professores, que estão “com a mão na massa”, têm mais conhecimento do que pessoas de fora, por mais ilustres e autorizadas que sejam elas.

Junto minha voz à de Frade (2003; cf. as citações feitas na página 129) no sentido de defender que pesquisemos e registremos as metodologias que os professores mais eficazes usam em sua prática, colaborando para a difusão delas junto a professores menos experientes.

Agora, recusar a colonização da alfabetização pela academia não significa que se precise ir ao outro extremo e, em nome de não dar receitas, deixar o professor se virar por si mesmo. Os professores lutam com condições de trabalho duras, e nem todos têm uma boa formação anterior e os conhecimentos teóricos necessários para embasar sua prática. Se os professores universitários e teóricos educacionais querem realmente interferir, em vez de ficar esperando dos professores o que eles não podem ou não sabem fazer, que busquem ajudar concretamente.

Uma contribuição importante que os professores universitários e linguistas podem dar aos alfabetizadores é passar a eles conhecimentos que embasem a prática deles. E saliento, no que acabo de dizer, a menção aos linguistas: são sobretudo conhecimentos linguísticos que fazem falta aos professores, pois são raramente ministrados nos cursos das faculdades de Educação. Conhecimentos sobre a variação linguística; sobre as diferenças da escrita para com a fala, o caráter contínuo da fala, as causas linguísticas para os problemas de hiper e hipossegmentação dos alunos; a diferença entre escrita alfabética e escrita fonética e outros

semelhantes.

Concordo inteiramente com Cagliari (2007, p. 69) quando ele diz que os estudos sobre o processo de alfabetização no Brasil se têm baseado, sobretudo, em trabalhos de psicólogos, que desconhecem, em grande parte, como a linguagem é e como funciona, e não em trabalhos de linguistas, quando a questão é essencialmente de linguagem. Para lidar com a alfabetização, precisamos de saber, sobretudo, como funciona a escrita e como funciona a linguagem oral.

Mas uma tal transmissão de conhecimentos não pode ser feita de uma maneira mecânica, tratando os professores como meros executores não pensantes de métodos totalmente prontos, que eles só teriam que aprender a “aplicar”.

Que os professores universitários e autoridades educacionais continuem propondo (mas de modo não autoritário...) as concepções em que acreditam. Mas que as acompanhem de orientações mais concretas e exemplos de atividades, de modelos e sugestões, que os professores possam aceitar ou não. Que façam circular entre os professores textos sérios, mas dirigidos a eles, e não aos pares da universidade, sem o uso abusivo de citações eruditas e termos incompreensíveis⁸. Em vez de censurar o uso do livro didático, que o pobre do professor, com *n* empregos, não tem a menor condição de dispensar, que elaborem livros melhores⁹ e, sobretudo, que sejam capazes também de ouvir o que os professores têm a dizer.

A esse respeito, aconselho a leitura da dissertação de minha orientanda (Vieira, 2007), que é um belo exemplo de um trabalho 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, pesquisa que representou um verdadeiro processo de “empoderamento” dos participantes.

O que me preocupa especialmente é que, a partir do pretenso fracasso dos discursos mais progressistas, se caia no conto dos defensores do método fônico. 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-se vários outros métodos, sem jogar no lixo toda a ênfase na autoexpressão dos alunos, no uso da linguagem em situação e do trabalho com textos reais.

Além disso, se, como já mostrei em Vasconcellos (2008), 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 em Fonologia? Quem garante que não interpretariam igualmente mal os próprios princípios do método fônico, voltando ao

⁸ Nesse sentido, elogio o excelente livro de Rangel (2002), realmente dirigido a dirimir dúvidas e angústias dos professores.

⁹ Livros que não impliquem numa sequencialização *a priori* de conteúdos, o que engessaria o trabalho do professor, mas que contenham bons textos e sugestões de atividades a serem usadas e adaptadas pelos professores à prática deles. Sobretudo, livros em cuja elaboração sejam consultados professores atuantes, de modo que eles não venham a ser rejeitados pelos professores, como, ao que parece, vem acontecendo com os livros do PNLD. Os pesquisadores universitários poderiam também colocar num *site* de livre acesso na *internet* — o próprio MEC tem um portal com essa finalidade — vários materiais, entre os quais, os professores, com acesso digital, possam fazer a sua própria seleção.

be-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? Vamos trocar os equívocos na compreensão das ideias do construtivismo pelos equívocos na compreensão do método fônico? 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?

Repito mais uma vez: não se pode 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. Não se deve 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.

Na verdade, Brito (2007) nos mostra que, ao contrário do fracasso tão alardeado pela mídia e pelos vendedores de métodos, a escola brasileira tem conseguido um sucesso relativo na sua tarefa de alfabetizar. Há sinais alentadores no horizonte. Segundo um estudo realizado em 49 países, feito por pesquisadores de Stanford e Harvard, que analisou o desempenho desses países com base em testes internacionais de avaliação, como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), a educação brasileira foi a terceira que mais melhorou no mundo nos últimos 15 anos, atrás apenas do Chile e da Letônia¹¹. Ainda há muito por se fazer, certamente. Mas corrijamos o que tiver que ser corrigido sem recomeçar tudo de novo e, sobretudo, sem jogar fora a criança junto com a água do banho.

Referências

ABAURRE, M. B. Introdução à questão dos aspectos linguísticos da alfabetização. *Boletim da ABRALIN*, n. 7, abr. 1986.

ALBUQUERQUE, A. C. M. et al. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, maio/ago. 2009.

ARAÚJO, A. *Usar ou não usar os novos livros didáticos de alfabetização: concepções e práticas dos professores ao ensinar o sistema de escrita alfabética*. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

ARONOFF, M. *Word Formation in Generative Grammar*. Cambridge, MIT, 1976.

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.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas SP: Autores Associados 2007.

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.

¹¹ Fonte: *Blog Educação Hoje*. Disponível em: <http://jorge-schemes.blogspot.com.br/2012_07_01_archive.html#1690200348848246830>. Acesso em: 31 jul. 2012.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. 3. ed. São Paulo: Memnon, 2004.

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>

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERRARO, A. R. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo, Cortez, 2009.

FRADE, I. C. S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos. *Presença Pedagógica*, v. 9, n. 50, mar./abr. 2003.

KLEIN, L. R. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* 4. ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Ed. da Univ. Fed. de Mato Grosso, 2002.

MORAIS, A. G. *Concepções e metodologias de alfabetização por que é preciso ir além da discussão sobre velhos "métodos"*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf>.

NASCIMENTO, R. Reinvenção ou retrocesso refletindo sobre alfabetização. In: BERNARDO, S. et al. *Linguagem Teoria, Análise e Aplicações 6*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

_____. *O livro didático de alfabetização na era do letramento: uma análise crítica*. Dissertação (Mestrado em Linguística)– Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

RANGEL, A. P. *Construtivismo apontando falsas verdades*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

SCHLICKMANN, m. S. As cartilhas no processo de alfabetização. *Revista Linguagem em Discurso*, v. 2, n. 1, 2001.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./abr. 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. In: *Cadernos do CNLF*, 2009. v. XIII, p. 134-141.

VASCONCELLOS, Z. Alfabetização hoje. In: Bernardo, S. et al. *Linguagem Teoria, Análise e Aplicações 5*. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

VASCONCELLOS, Z. Analisando a contribuição de Emília Ferreiro para a prática da alfabetização. *Cadernos do CNLF*, 2012. v. XVI, n. 4, t. 1, p. 264-275.

VIEIRA, R. C. *Dificuldades ortográficas: história de uma intervenção*. Dissertação (Mestrado em Linguística)– Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 2000.