

ALFABETIZAÇÃO HOJE: UM MAL-ESTAR GENERALIZADO?

Zinda Vasconcellos (UERJ)

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade apresentar algumas reflexões sobre a situação da alfabetização no Brasil hoje. Aliás, mais do que sobre essa situação em si mesma, sobre o modo como ela vem sendo percebida, em parte pela população em geral, mas especialmente por professores e outras pessoas ligadas ao campo da Educação.

Meus motivos para a escolha dessa perspectiva algo inusitada sobre o tema tem a ver com coisas que pude perceber durante as pesquisas e leituras feitas para a orientação de uma dissertação de Mestrado sobre o tema (Vieira, 2007), recentemente terminada, coisas essas que 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, e sensibilizada por um crescente mal-estar entre os professores alfabetizadores, do qual encontrei várias pistas durante meu percurso de pesquisa. O artigo pretende refletir sobre essas questões.

PANO DE FUNDO

O principal conjunto de documentos que orienta a abordagem educacional no Ensino Fundamental no Brasil são os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 1997) (doravante PCN), dos quais o segundo volume é dedicado à disciplina Língua Portuguesa, à qual estão subsumidos os conteúdos relativos à alfabetização. Usando deliberadamente de uma adjetivação simplista, mas pertinente no que diz respeito aos discursos — e práticas — que fazem parte da tradição educacional brasileira, caracterizarei a postura dos PCN como “progressista”, em contraposição a essa tradição, caracterizável de modo igualmente simplista como “conservadora”. Tal caráter progressista, além de apresentado por um discurso ideológico marcado pela ênfase na cidadania e por “*preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as ques-*

tões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade”, se mostra mais concretamente por uma série de posições em relação a uma série de idéias comuns bastante disseminadas não só entre os professores mas também na sociedade brasileira de um modo geral e a um conjunto de práticas escolares instituídas baseadas em tais idéias. Não há espaço, nos limites desse artigo, para desenvolver isso em profundidade. Para os objetivos presentes, basta dizer que, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa em geral, essa contraposição se dirige principalmente ao ensino de língua desvinculado de suas condições reais de uso, e que, no que toca em especial à alfabetização, objeto específico deste artigo, a principal concepção criticada é a que vê a alfabetização como um período apenas “preparatório” para o real ensino da leitura com compreensão e da escrita de textos autênticos, período que deveria ser centrado, na leitura, sobretudo na decodificação grafo-fônica, e, na escrita, no domínio dos aspectos mecânicos desta e das formas ortograficamente corretas das palavras (concepção à qual os PCN se referem através da metáfora do foguete disparado em duas etapas). Adicionalmente a isso os PCN censuram o uso dos textos artificiais, de “cartilha”, feitos só para aprender a ler, que não seriam textos reais, mas apenas amontoados de frases sem coesão nem coerência, além de fora de circunstâncias reais de comunicação e dos interesses das crianças.

Ocorre que, mesmo se concepções e práticas inadequadas de ensino são uma parte importante dos problemas da educação no Brasil, estão longe de ser a causa única, ou mesmo principal. Além disso, discursos e orientações vindos das instâncias governamentais não necessariamente são implementados, ou mesmo compreendidos adequadamente, nas instâncias cuja ação tem efetivamente o papel de mudar ou não alguma coisa no cenário educativo, ou seja, as escolas das diversas regiões do Brasil, inseridas em realidades tão diferentes entre si. Assim, independentemente dos acertos e/ou desacertos dos PCN, diferentes avaliações institucionais realizadas 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.

Foi nessas circunstâncias que a Comissão de Educação e Cultura da Câmara de

Deputados encomendou a uma comissão de especialistas um relatório sobre a situação da alfabetização no Brasil (Cardoso Martins et al, 2003), o qual responsabilizou a orientação adotada pelos PCN por tal fracasso e apontou, como remédio, a volta a uma boa parte das práticas tradicionais. Desenvolveremos melhor isso na divisão seguinte.

BREVE RESUMO DAS CONCEPÇÕES DO RELATÓRIO

Seria necessário um livro para analisar detalhadamente o conteúdo desse relatório. Aqui vou ater-me ao principal, e não vou buscar ser “neutra”: o relatório é um horror. Para começar, 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. Em particular, na crítica que faz aos PCN, raia a desonestidade. Caracteriza a postura subjacente a estes como construtivista, mas, na prática, centra as críticas sobretudo nas concepções de vários autores americanos dos anos 60-70, arbitrariamente englobados no Construtivismo, em especial F. Smith e K. Goodman, que nem são citados na bibliografia dos PCN (pelo menos não nas dos volumes 1, introdutório, e 2, onde se fala especificamente sobre alfabetização; os outros volumes não li, mas versam sobre as outras disciplinas). Como exemplo de concepções didáticas bastante tradicionais do relatório, podemos citar as restrições que faz ao uso da escrita espontânea das crianças, que só teria valor de diagnóstico de dificuldades; a defesa da separação da leitura para aprender a ler e da leitura para compreender e dos textos artificiais feitos para aprender a ler; e, sobretudo, a ênfase quase exclusiva dada à decodificação gráfico-fônica no período da alfabetização. E, para além das concepções pedagógicas que defende, com as quais afinal sempre se pode concordar ou não, o relatório se caracteriza também por uma postura bastante autoritária: censura os PCN por sua atitude de respeito à autonomia didática de cada escola e de cada professor, defendendo um maior controle de conteúdos curriculares, de modelos e 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 “práticas baseadas em evidências científicas” — aquelas que eles preconizam, claro.

E aí tocamos num ponto fundamental. Segundo o relatório, o *único* método científico de alfabetização seria o método fônico. E, não por acaso, um dos autores do relatório é autor, junto com a esposa, de um livro de alfabetização pelo método fônico (Capovilla e Capovilla, 2004). Seria conveniente, não, que seu uso fosse obrigatório...

Esse livro, aliás, embora contenha algumas atividades bastante interessantes de desenvolvimento da consciência fonológica, apresenta vários problemas, mesmo do ponto de vista do que seria mais adequado para a aquisição das correspondências gráfico-fônicas. Ignora completamente os problemas relacionados à variação linguística, como se todos os falantes pronunciassem as mesmas palavras do mesmo modo, ou houvesse uma única maneira de pronunciá-las. Volta a propor uma seqüencialização dos conteúdos no decorrer do ano escolar pelo grau de regularidade nessas correspondências gráfico-fônicas, o que só atrapalha a aquisição, pelas crianças, da consciência de que nem sempre elas são absolutas — isso sem falar no cerceamento do trabalho feito em sala, que teria que seguir uma seqüência dada *a priori*, impedindo-se de explorar interesses das crianças, assuntos ligados à atualidade e a eventos importantes da vida escolar, etc., e da limitação aos textos utilizáveis, que teriam que ser escolhidos em função dos fonemas que deles constassem. Em certos momentos, o livro 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 quatro fones diferentes são representados total ou parcialmente pela letra E (os representáveis, na falta de símbolos do alfabeto fonético, pelos seguintes conjuntos de letras e diacríticos: [é], [ê], [en] e [i]).

ALGUNS PROBLEMAS

O fato, porém, de discordar da visão do relatório e do livro não significa que eu esteja absolvendo os PCN de uma parte da responsabilidade pela situação atual da alfabetização. Sem que eu subscreva as palavras do nosso grande “sábio”, o Gen. Figueiredo, de que “a teoria não dá certo na prática”, a verdade é que as orientações propostas

pelo documento se dão no plano do teoricamente ideal. Embora haja nele alusões às dificuldades decorrentes da baixa formação de boa parte dos professores e das difíceis condições de trabalho deles, tais dificuldades não são efetivamente consideradas em suas decorrências concretas. Fala-se muito da necessidade de planejamento pelos professores, os quais não deveriam depender apenas do livro didático, mas usar materiais diversos e criar atividades dependendo dos objetivos visados, bem como da necessidade de reflexão e discussão entre os profissionais da escola. Até parece que os professores brasileiros, dada a sua ótima remuneração, costumam ter um só emprego e têm muito tempo disponível para tanto, sobretudo nas cidades grandes. Além disso, também se pressupõem professores de um nível cultural alto e com bom acesso aos textos teóricos que fundamentam o discurso encampado pelos PCN (o que seria necessário para uma real compreensão desse discurso, que lhes permita por ele orientar a sua prática educativa). 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 dos professores, sobretudo dos mais antigos. O próprio documento mostra-se bastante consciente da resistência que as idéias que encampa encontram na sociedade e/ou da compreensão errônea que as vezes recebem, procurando às vezes responder a algumas delas.

Vários exemplos de discursos equivocados e práticas descabidas que se têm disseminado na sociedade em nome de sua suposta maior “modernidade” e caráter “progressista” podem ser vistos no livro de Klein (2002), que faz uma crítica feroz da disseminação acrítica das referências teóricas do tipo das que subjazem aos PCN, que estariam sendo repetidas sem a correspondente compreensão e se transformando em clichês:

A despeito de algumas diferenças irrelevantes, um ponto em comum sobressai de forma cristalina na produção teórica sobre a alfabetização: a crítica severa aos *métodos tradicionais* [itálico da autora] de alfabetização e as conseqüentes propostas de encaminhamento pedagógico que se caracterizam por procedimentos que se pretendem opostos àqueles criticados.

Efetivamente, os termos dessa crítica e as linhas gerais das propostas de superação dos métodos tradicionais apresentam tal nível de identidade, repetindo-se nos documentos, conferências, artigos, que, rapidamente, um novo discurso se universaliza entre os professores, os quais, *sob pena de se mostrarem reacionários* [grifo meu], reconstituem e propagam, à sua maneira, ou seja, da forma como o interpretaram e assimilaram.

[...]

De fato, tais princípios, disseminando-se por todo o universo escolar brasileiro, repetidos *ad nauseam* para um conjunto de alfabetizadores que apresentam marcadas diferenças, quantitativas e qualitativas, das referências teóricas necessárias para uma rigorosa e profunda compreensão do seu conteúdo, acabaram virando chavões, lugares-comuns. [...] (Klein, *ibidem*, ps 24/25).

Uma conseqüência disso, que justifica o meu sublinhado na citação acima, é o caráter autoritário que esse tipo de discurso possa estar assumindo na prática, apesar da abertura pretendida pelos PCN. Um dos momentos de desconforto que eu vivi durante as leituras que fiz durante a orientação da dissertação mencionada no início do artigo foi quando li um texto de Bortoni-Ricardo (2005, cap. 21), que relatava um projeto de formação de professores em exercício que incluía gravações em vídeo e áudio para “*facilitar a auto-avaliação bem como a avaliação conjunta*” (num primeiro momento feita entre o mediador e o professor cursista, mas depois também com os outros professores da equipe), dizendo ainda que a “*...identificação dos pontos positivos e negativos conduz a um diagnóstico, seguido de um projeto e, conseqüentemente, à postulação de novos objetivos*”. O texto referia-se à necessidade de acordo entre o mediador e o professor em relação às teorias que estariam sendo construídas, mas, e se esse acordo não ocorresse? Afinal, professores em exercício costumam ter suas próprias concepções sobre seus procedimentos educativos. Será que se sentiriam com confiança para se oporem às idéias transmitidas, arriscando-se a perder o grau buscado? Será que os professores que acaso discordassem dessas idéias se sentiriam bem tendo sua prática publicamente expostas e “*analisadas*”? Não haveria risco de uma tal situação configurar-se como uma autêntica imposição ideológica? (Não pude deixar de pensar nas célebres “auto-críticas” feitas pelos membros dos partidos comunistas, o que é sem dúvida um exagero, mas foi o que me veio imediatamente à cabeça ao ler o projeto). E parece que essa preocupação não é só minha: encontrei em minhas leituras várias vozes denunciando um clima de dogmatismo e “*caça às bruxas*” na defesa dessas “*idéias avançadas*” (ver, por ex., a mensagem de nº 9883 da Comunidade Virtual da Linguagem, na Internet).

Outro problema referido por KLEIN, aliás também por ela associado ao caráter impositivo que esse tipo de “*dominação simbólica*” pode assumir, é o fato de que a crítica ao encaminhamento pedagógico dito tradicional nem sempre é acompanhada pela proposição do encaminhamento alternativo que se estaria buscando. Cito-a novamente:

À grita de professores mais experientes — e por isso mesmo, mais convictos da necessidade de *uma dada forma de encaminhamento* [itálico da autora], clara e definida — responde-se que propor um outro encaminhamento, em substituição àquele criticado, é *dar receita* [itálico da autora], procedimento abominável que limita a capacidade reflexiva e criativa do professor, impondo-lhe, de cima para baixo, autoritariamente, o saber de alguns iluminados, impedindo-o de criar e desenvolver as atividades pedagógicas de acordo com a realidade da sua turma, da sua escola e da sua cidade.

Enfim, explicita-se “o que não é”, deixando-se a cada um a descoberta “do que é” e do “como é”.

É interessante observar que a mesma confiança que se deposita no professor, quanto à sua capacidade de *criar* novos encaminhamentos, não corresponde àquela que diz respeito à sua capacidade de questionar, temer, duvidar e, até, opor-se às novas propostas. Essa oposição — longe de ser levada a sério como fonte de um debate que pudesse aprofundar as questões — é, geralmente, explicada por um natural reacionarismo dos professores mais velhos, os quais cristalizaram, por reiteração de longa data, conceitos equivocados. [...]

Não percebem alguns arautos de boas novas, que, quando o professor ainda está “pedindo receita” é porque, no mínimo, não compreendeu satisfatoriamente o conteúdo da nova proposta. A “criação” de qualquer novo procedimento pedagógico, para ser conseqüente, só se poderá dar à luz de uma razoável compreensão do que está sendo proposto. Qualquer coisa diferente disso será — aí sim — o aderir cego ao que diz um “iluminado”; será, aí sim, uma atitude passiva diante de um imperativo cujo conceito não se apresenta com a clareza devida Klein (*Ibidem*, ps 30/31).

Uma situação real (que seria quase anedótica se não fosse trágica) que manifesta o descompasso que pode ocorrer entre o “discurso modernizador” e as concepções dos próprios professores com relação à sua prática educativa, bem como o caráter impositivo com que esse discurso pode ser percebido pelos professores, é a que foi vivida por Oliveira (2006) numa intervenção junto a uma escola de periferia do Rio de Janeiro, cujas professoras estariam usando, segundo elas, o “método Paulo Freire”. O objetivo da autora era, em suas próprias palavras, “... *contribuir para que as professoras chegassem por si mesmas à crítica de sua prática e, ao mesmo tempo, avançassem na construção de uma nova prática*”. Nesse sentido, insistiu bastante para que as professoras, ao lado das atividades habituais, deixassem que seus alunos escrevessem livremente. Acabou conseguindo uma mudança na prática das professoras, mas não a com que sonhava: o retorno ao uso de uma cartilha, feita pelas próprias professoras, toda na base do *va-ve-vi-vo-vu*. Assim a autora se exprime quanto ao sentido de sua experiência:

O fato de reconhecemos a importância fundamental do resgate do sentido na aprendizagem da leitura leva, do nosso ponto de vista, ao mesmo postulado para a aprendizagem em geral. No entanto, quando somos chamados a participar de atividades de formação de professores (um processo de aprendizagem como outro qualquer), tendemos a esquecer este princípio. Podemos, notadamente, ser levados a fazer para os professores um discurso *sobre* o sentido, sem que esse discurso faça obrigatoriamente sentido para eles. [...]

[...]

Sua reação foi reveladora, pedagógica mesmo, para mim. Vi-me envolvida em um sentimento ambivalente: um lado meu recusava-se a aceitar que estava desempenhando esse papel desrespeitoso denunciado pelas professoras, mas eu era também capaz de reconhecer o aspecto positivo daquele momento em que elas se impunham, de novo, como sujeito de sua prática docente. Aquela momento foi revelador: solidariedade com a colega “contestada”, busca de afirmação, resistência às minhas “imposições”.

A recuperação da autoria me fez perceber o absurdo da minha proposta e, para além desse

episódio, o caráter dialético de toda relação educativa. [...] compreendi, ensinada pelas professoras, através da sua resistência, que toda proposta educativa é inútil se não se encarna em atos carregados de sentido para *todos* os envolvidos.

Naquele momento, estava falando às professoras da importância de se resgatar o sentido da escrita, de possibilitar ao aluno tornar-se autor de sua própria aprendizagem e, contraditoriamente, em minha prática, negava a essas professoras esse mesmo direito. Embora desejasse contribuir para a sua qualificação, ao lhes impor — ainda que disso não tivesse consciência — atividades para elas sem sentido, reforçava a desqualificação de que eram vítimas numa sociedade discriminadora e excludente (Oliveira, 2006, p. 71 e 78).

Ou seja, como os próprios PCN reconhecem, 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. Segundo Klein (*Ibidem*), que realizou uma análise extensa de depoimentos de professores e de especialistas de todo o país,

...a assimilação das orientações teóricas pela massa do professorado tem resultado numa prática que não só não concorre para a solução do problema, como, inclusive, tende a agudizá-lo, na medida em que, por respeito ao expropriado, respeita, mantendo-as, as diferentes expressões dessa expropriação. Convencem-se, professor e aluno, que estão num processo de conquista, quando, na verdade, apenas concorrem para legitimar, ao enaltecê-la, essa expropriação (*Ibidem*, p. 92).

E, realmente, pelo menos na medida em que pode ser captado por avaliações institucionais como as do SAEB, o fracasso da escola na tentativa de ensinar seus alunos a ler e a escrever tem sido crescente: nas avaliações feitas bienalmente desde 1995 os resultados dos alunos no que diz respeito à compreensão dos textos lidos tem piorado sucessivamente (com apenas uma leve recuperação nos resultados da avaliação de 2005, a última sobre a qual há resultados, embora provisórios, no site do INEP).

UM MAL-ESTAR GERAL?

Mas o tópico principal deste artigo não é tal fracasso em si mesmo, e sim o mal-estar que ele estaria provocando em vários setores da sociedade, o qual, temo, possa vir a motivar uma “volta atrás” igualmente desastrosa.

Quem quiser sentir as manifestações desse mal-estar basta acessar na Internet (via os grupos do Yahoo) a Comunidade Virtual da Linguagem (CVL) e acompanhar as mensagens trocadas sobre o assunto. Uma sugestão concreta é localizar a mensagem 9863, porque ela já responde a uma série de mensagens anteriores que são mantidas abaixo dela; é só começar a leitura pela última e ir subindo.

Nesse caso em especial, trata-se de uma troca de mensagens de alto nível, com críticas super pertinentes à descaracterização da escola e do trabalho do professor e ao esvaziamento dos conteúdos que estaria resultando da má compreensão das novas orientações. Os dialogantes também criticam a desconsideração da necessidade de um trabalho específico para o ensino das correspondências gráfico-fônicas, o enorme tempo gasto com atividades consideradas inúteis da forma como são feitas, e a adesão acrítica a modas teóricas, que seriam remédio para tudo. Nas palavras de uma das participantes do diálogo: “*Não fica nada, nem o tradicional nem o moderno*”. (CVL, Mensagem 9817)

Essa mesma participante, noutra mensagem, reivindica a mudança:

O que me admira é que ninguém quer admitir o fiasco. Quando é que se vai admitir que essa "alfabetização construtivista" deu errado, ou, pelo menos que é demorada, que termina complicando o que é mais simples? Que mal há em se admitir que essa proposta não funciona? Ou que funciona pra poucos? Sei que tem muita gente envolvida, muito investimento feito, mas, paciência...

Temos o direito e o dever de mudar, de tentar outras alternativas. Não há nada de vergonhoso em se reconhecer que determinada teoria está errada ou que pelo menos não é de todo certa. [CVL, Mensagem 9826]

E conclui: “*Não é nada vergonhoso admitir que o método fônico pode ser uma alternativa.*”

DISCUSSÃO

No que toca a essa necessidade de reconhecer que algo não vai bem e precisa ser mudado, concordo em gênero, número e grau... Parece-me, porém, que, dada a complexidade da situação e os inúmeros fatores que contribuem para ela, não se pode responsabilizar pelos problemas existentes a orientação adotada pelos PCN em si mesma; parece-me que eles decorrem antes das interpretações que dela foram feitas e do modo como se tentou implementá-la. E o que me preocupa especialmente é que, a partir da admissão do seu pretense fracasso, se caia no conto dos defensores do método fônico, que conquistou até a autora da mensagem 9863 da CVL, uma sociolinguísta conhecida, que, argumentando sobretudo com base na experiência própria e na de outros membros de sua família — que, convenhamos, não deve refletir a da maioria dos alunos brasileiros — surpreendentemente diz 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].

Afinal, quem garante que a adoção do método fônico resolveria os problemas que estão ocorrendo? Uma coisa é admitir que um dos fatores que pode ter concorrido para causá-los foi uma desconsideração da necessidade de um trabalho sistemático com a aquisição, pelos alunos, das correspondências gráfico-fônicas. Isso pode ser verdadeiro, e, se for, deveria ser mudado. Mas outra coisa muito diferente é achar que isso implica no uso do método fônico (e menos ainda sob a forma de mais uma imposição de cima para baixo). Tal trabalho pode ser feito usando vários outros métodos, e segundo concepções bem diferentes do processo educativo.

Além do mais, reconhecer que a aquisição dessas correspondências é um objetivo importante não a transforma num objetivo único a que se deva subordinar todo o trabalho escolar. Como disse acima, seqüencializar as aulas do período letivo segundo uma pretensa ordem natural na aprendizagem dessas correspondências (tratando primeiro das correspondências biunívocas entre letras e fonemas, depois das não biunívocas mas regulares, e só depois das irregulares, por ex.), além de cercear o trabalho a ser feito em sala, a escolha de textos autênticos para leitura e o trabalho a partir de situações significativas para a escrita das crianças, é contraproducente do próprio ponto de vista da aquisição dessas correspondências, levando à formação de uma hipótese falsa sobre a sua regularidade absoluta, que teria de ser posteriormente desfeita.

Porque há muito mais coisas entre o céu e a terra do que sonha a nossa vã filosofia... As relações entre a fala e a escrita são muito mais complexas do que o que os leigos em Fonologia possam imaginar. Apesar de, em princípio, as ortografias alfabéticas, como a do Português, terem base fônica, isso não significa que haja correspondências absolutamente regulares entre letras e sons. Além de 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), é preciso levar ainda em conta a variação lingüística: não há uma pronúncia única 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 o uso da escrita.

Ora, se, pelo que foi visto na divisão 3 deste artigo, pelo menos alguns dos próprios proponentes do método fônico não têm consciência dessas dificuldades, 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 errem, o que já se fez muito, pelo que me lembro dos meus tempos de escola (como a da conjunção *mas* com uma pronúncia artificialmente monotongada, fechada, às vezes até nasalizada, para que os alunos não a confundam com o advérbio *mais*, quando na fala corrente não monitorada as duas palavras se pronunciam do mesmo modo)? Em nome de um maior “tecnicismo” — ainda por cima equivocado — vamos jogar no lixo toda a ênfase na auto-expressão dos alunos, no uso da linguagem em situação e tudo o que aprendemos nos últimos anos sobre relação da linguagem com a identidade?

Gostaria aqui de citar a fala de outra das participantes do diálogo entre membros da CVL a que já me referi, a qual subscrevo inteiramente:

Basta ver o que indica o INAF e teremos certeza de que é assim que é, como aqui alguns colegas já comentaram. Se 74% da população deste país, entre 15 e 64 anos, não lê de forma proficiente, creio que esses dados estão revelando pelo menos três coisas: a escola de fato não tem conseguido ensinar a ler; isso não é um fenómeno recente (uma vez que a população de mais de 25 anos não sofreu as conseqüências provocadas pelas supostas inovações no ensino de língua portuguesa); e é falsa a afirmação saudosista que ‘no meu tempo todo mundo aprendia’. Até porque, desde que são aferidos os percentuais de aprovação no país (desde a metade do século passado) verifica-se que os índices de reprovação na primeira série por muitas décadas permaneceram em torno de 50%, quando metade da população sequer tinha direito de estudar. Ou seja, tendo em conta que a aprovação na primeira série esteve por décadas vinculada diretamente à alfabetização, isso significa que, por mais absurdos que sejam nossos números hoje, a situação é, por assim dizer, melhor do que a de um tempo em que metade das crianças não tinha direito à escola e, das que tinham, metade não se alfabetizava no primeiro ano de escolaridade. Certamente as coisas não eram assim na escola que estudávamos todos nós, membros desta comunidade. Mas sabemos que a análise dos complexos problemas que ocorrem na educação não pode ser feita com os olhos voltados para o nosso próprio umbigo. (CVL, Mensagem 9873).

Essa mesma participante, aliás, diz coisas que me levam a duvidar se houve um abandono tão grande assim do trabalho com a decodificação, que afinal corresponde ao “senso comum” do que a sociedade acredita que é o trabalho específico a ser feito para a alfabetização:

Do mesmo modo, o fato de sabermos que a análise fonológica é parte integrante da aprendizagem do sujeito que se alfabetiza, não significa que faça sentido ensinar fonemas descontextualizados com o intuito de favorecer esse tipo de análise, ainda mais se defendemos que a unidade básica de ensino da língua deva ser o texto. Portanto, do ponto de vista do ensino, a perspectiva no processo de alfabetização inicial é “pôr o zoom” nas regras de geração da escrita alfabé-

tica, sem perder de vista que a questão não é apenas garantir aos alunos a aprendizagem da correspondência fonema-grafema, pois, de posse desse conhecimento, se não aprenderem a ser usuários, serão analfabetos funcionais — aqueles 74% a que temos nos referido aqui, por conta da pesquisa do INAF.

E se os ocupo longamente com essas considerações é porque quero compartilhar com vocês uma conclusão a que os quase trinta anos de trabalho como alfabetizadora e depois como formadora de professores alfabetizadores me fizeram chegar e que, se entendi bem, me parece ser uma conclusão contrária a algumas opiniões aqui veiculadas. Naquilo que os maus resultados em relação à leitura têm a ver com o ensino, minha observação tem mostrado que um dos problemas centrais é o seguinte: o ensino da correspondência fonema-grafema é o maior objetivo — senão o único muitas vezes — da grande maioria dos professores alfabetizadores.

Quando fazem as intervenções inadequadas com quadrinhas, poemas e outros textos (tal como aqui se comentou), pretendem, por caminhos tortuosos, bem sabemos, ensinar o aluno a analisar as regras de geração da escrita alfabética. Tudo o que se disse nos últimos anos — desde que a discussão do letramento intensificou-se — não teve o poder de mudar a fé dos professores de que, ao fim e ao cabo, o que importa na alfabetização é a correspondência fonema-grafema. E aqui estou me referindo a professores que passaram por um processo de formação continuada, e não àqueles que não tiveram esse direito assegurado. Muitos dos professores com os quais trabalhei nos últimos anos, a despeito do enfoque e da insistência na articulação entre esse conhecimento e as situações de uso da leitura e escrita, no fundo, no principal, continuaram acreditando no que já acreditavam. De modo geral (porque há os que avançaram para muito além disso), substituíram as atividades descontextualizadas por outras mais significativas segundo os seus critérios, mas não conseguiram ainda compreender a real importância de um trabalho consistente de leitura — da leitura feita pelo próprio aluno, pois hoje os professores já lêem muito mais para eles, o que é uma grande conquista. Por mais que se tenha afirmado igualmente a importância de ler textos de diferentes gêneros para os alunos e de propor atividades de leitura que os façam utilizar outras estratégias que não só a decodificação, o que conseguiram incorporar à prática foi muito mais a leitura para os alunos — e não as propostas que subvertem a concepção de que ler é fundamentalmente decodificar. (*Ibidem*)

Também Marlene Carvalho (2005), relatando uma pesquisa feita com três professoras em atividade, diz coisas que vão numa direção parecida (mas com uma interpretação mais positiva a respeito):

No discurso das professoras encontramos muitas referências a idéias divulgadas pela academia, como *a importância de trabalhar com textos, de estimular a produção espontânea, de estudar as fases do desenvolvimento da escrita*, entre outras. Essas referências, no entanto, são meio descoladas da prática, pois nem sempre o que a professora realiza na sala de aula corresponde a seu discurso. Tal contradição talvez se explique porque 'a área da alfabetização foi colonizada pela academia', conforme disse a Professora Lucíola Santos (1999). De fato, a formação inicial e continuada dos alfabetizadores está sendo fortemente dominada pelos professores universitários.

[...]

Na presente pesquisa, constatamos que Beatriz e Eliane criam seus modos de trabalhar a partir de um 'núcleo duro' extraído de um método estruturado tradicional —, com a adição de novos elementos periféricos, originários de teorias construtivistas ou de outras fontes não claramente identificadas (eventualmente, a fonte pode ser a experiência individual ou compartilhada com colegas).

[...]

O fato de admitirem a escrita espontânea não significa que Beatriz, Eliane e Magali adotem práticas coerentes com o ideário construtivista, por exemplo, contatos intensivos com textos naturais, inferência ou predição de significados a partir do contexto, ou do entorno lingüístico, ou situações de aprendizagem que constituam desafios às concepções de escrita das crianças. Ao

contrário, elas adotam como procedimento metodológico padrão o uso de palavras-chave, a partir das quais exercitam a decodificação. Beatriz relata que escolhia palavras-chave obedecendo à ordem alfabética, mas que em um dado momento decidiu selecioná-las em função de incidentes da vida da sala de aula, festas ou eventos do calendário escolar, buscando dar mais sentido à leitura e à escrita. Seguindo a mesma tendência, Eliane escolheu as palavras em letras de música *funk* que eram apreciadas pelos alunos.

[...]

Um aspecto positivo da ‘herança emiliana’, como a estamos chamando, é que as professoras se tornaram mais tolerantes em relação aos erros das crianças. Por um lado, manifestavam grandes dúvidas quanto ao modo de intervir na aprendizagem, ou mesmo de avaliar um aluno que se demora na fase pré-silábica ou silábica, enquanto o restante da turma caminha em direção ao domínio da base alfabética.

Atividades relacionadas com práticas sociais de escrita e leitura, que seriam de esperar por influência do construtivismo, eram praticamente inexistentes. Os exercícios mais comuns eram relacionados com palavras avulsas, fora do contexto da frase ou do texto: copiar, ‘pesquisar’ e recortar palavras começadas pela mesma letra; organizar listas de palavras que apresentam semelhanças no plano gráfico ou fonético, evocar, copiar e ilustrar palavras iniciadas com determinada letra.

A certa altura do processo de alfabetização, quando as crianças dominavam um pequeno vocabulário, as professoras trabalhavam com textos, embora não naturais. Não adotavam cartilhas, porém, como já foi apontado, os textos tinham todas as características das lições dos manuais de leitura clássicos. Alguns foram apresentados como criações coletivas das crianças, mas, dada a artificialidade que os caracterizava, é provável que as crianças só tivessem recebido como modelos textos acartilhados e neles se inspirassem quando começaram a escrever (Cagliari, 1989, *apud* Carvalho, *Ibidem*, trechos esparsos entre as ps 105 e 117).

Se a realidade dessa prática relatada parece demonstrar que o entendimento das orientações teóricas, no entanto presentes no discurso das professoras, é apenas parcial, como dissemos acima a interpretação de Marlene Carvalho a respeito do que observou é antes positiva do que negativa:

Quanto à questão das metodologias de alfabetização, sabemos que a posição das alfabetizadoras é delicada, pois, ao sabor das mudanças de governo e das equipes pedagógicas, são por vezes levadas a mudar seus procedimentos habituais, a adotar um novo referencial teórico, ‘a trocar o certo pelo duvidoso’. Na prática, ainda conseguem conduzir o ensino à sua maneira, mesmo que seja preciso criar um modo de trabalhar aparentemente fiel às determinações oficiais, mas que no fundo não difere muito do que já vinham fazendo. Em favor das professoras, argumento que não estão suficientemente amparadas por um projeto pedagógico, uma formação teórica aprofundada, e pelo pertencimento a uma equipe de trabalho, formada na própria escola, para fazerem experimentações ousadas. Nas condições concretas em que trabalham, parece-lhes mais correto investir naquilo que lhes é familiar, introduzindo aqui e ali pequenas modificações que não alteram o arcabouço do ensino” [*Ibidem*, p. 112].

Na verdade, a autora considera a sua pesquisa como um convite a que a academia ouça as professoras:

[...] Finalmente, a partir das reflexões das professoras sobre temas que pouca atenção têm merecido dos pesquisadores, defendo que se continue a realizar pesquisas sobre os saberes elaborados pelas alfabetizadoras a partir da própria prática.

Espero que algumas alfabetizadoras venham a reconhecer-se nos depoimentos das colegas que falam sobre seu dia-a-dia e revelam saberes constituídos na sala de aula, *aparentemente contraditórios, para quem está afastado da escola fundamental e acredita em práticas perfei-*

tamente ‘coerentes’ com as teorias. [...] (*Ibidem*, p. 106. Grifo nosso).

REFLEXÕES FINAIS

Como disse na Introdução deste artigo, ele me foi inspirado sobretudo por minha própria inquietude e preocupação com as coisas que fui percebendo à medida que busquei “refrescar” minhas leituras sobre a situação da alfabetização no Brasil hoje. Houve um momento, logo após a leitura do Relatório encomendado pela Câmara, em que, entre preocupada, sensibilizada e indignada, disse meio brincando à minha orientanda, para afastar a angústia que estava sentindo, que tinha descoberto a solução para os problemas visualizados: proibir os professores universitários e autoridades há muito afastadas das salas de aula de se intrometer com a realidade da escola fundamental. É evidente que, dito assim, isso não pode ser levado a sério, mas sem dúvida é preciso parar de “baixar pacotes educacionais” por sobre a cabeça dos professores e, ante o insucesso previsível dos mesmos, passar a outro pacote.

Mesmo que os PCN tenham alguma responsabilidade pela continuação do fracasso da escola fundamental, não podem (nem eles, nem o construtivismo, nem qualquer outra orientação teórica) ser considerados a principal causa desse fracasso, *que já vem de muito antes*. 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.

Sou plenamente favorável a um trabalho sistemático com as correspondências gráfico-fônicas e com outras regularidades da escrita alfabética (que não se resumem a essas correspondências). Acho que uma das contribuições importantes que os professores universitários e lingüistas podem dar aos alfabetizadores é passar a eles conhecimentos que embasem a prática deles a esse respeito. Mas isso não pode ser feito de uma maneira mecânica, 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 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 risco de intervenções autoritárias sobre a orientação das escolas é real, até porque há muitos interesses econômicos em jogo nisso (o que também é um incentivo para os “discursos alarmados” sobre o fracasso da orientação dos PCN). A mensagem 9763 da CVL transcreve uma reportagem, intitulada “Escola Pública, gestão particular”, que, segundo a missivista, saiu na *Veja* em março ou abril deste ano. É de se ficar arrepiado; julguem por vocês mesmos:

[...] revelou a eficiência de um novo tipo de escola pública: ela é administrada em parceria com grupos particulares – e não mais apenas pelos governos locais. A divisão de tarefas coloca nas mãos de empresas privadas de ensino o controle sobre a vida acadêmica das escolas. Restam às prefeituras as atribuições administrativas. O exemplo mais bem-sucedido desse modelo veio de sete municípios do interior de São Paulo. [...] Em comum, eles contrataram um grupo privado, o COC (dono de uma rede de 200 escolas em 150 cidades), para ditar os rumos pedagógicos nas salas de aula públicas. [...]

[...]

O sucesso dessas experiências locais coloca em evidência uma constatação que tem respaldo na experiência internacional: *o bom desempenho em sala de aula não depende de soluções pedagógicas mirabolantes, mas, sim, da implantação e execução disciplinada de um conjunto simples de medidas* [grifo meu]. É o que ocorre com as escolas públicas sob o comando do COC, o primeiro dos grupos particulares a entrar nesse mercado, em 1997. A fórmula em vigor no interior de São Paulo reforça a eficácia de um tripé consagrado nos países onde a educação dá certo. Primeiro, conta com um bem treinado exército de professores. Um exemplo: *exige-se dos docentes que assistam mensalmente a um curso no qual são apresentados ao material didático e recebem indicações para usá-lo* [grifo meu] de forma atraente aos alunos. Para lecionar, *os professores contam ainda com apostilas que funcionam como roteiro para as aulas* [grifo meu]. Elas vêm com sugestões de exercícios e tarefas de casa para cada matéria. [...]

Um segundo fator que tem impacto na qualidade do ensino dessas escolas é o fato de estarem permanentemente sob avaliação. Especialistas visitam a cada dois meses as salas de aula com o objetivo de diagnosticar deficiências e cobrar o cumprimento de metas. Dessa “consultoria pedagógica” (*sim, nessas escolas públicas ouve-se o jargão do mercado*) [grifo meu] resulta uma espécie de *boletim que coloca em evidência os profissionais mais eficientes e joga luz sobre os que fracassaram ao lecionar* [grifo meu]. Os relatórios são enviados às secretarias de Educação locais. Estar sob os holofotes — no bom ou no mau sentido — funciona como poderoso motivador para os professores, fato demonstrado há décadas pela experiência de países como Coréia do Sul e Irlanda, ambos referência de boa educação.

[...]

A parceria entre governos municipais e empresas privadas originou-se de uma brecha do Fundeb, o fundo da educação básica. Os municípios podem, por lei, usar livremente 40% dos recursos do fundo a que têm direito — a outra parte está comprometida com o pagamento dos professores. É com esse dinheiro que os governos locais contratam as redes de ensino particular. Como contrapartida, *devem abrir mão do material didático do MEC, uma vez que os livros passam a ser fornecidos pelos grupos privados* [grifo meu].

Agora, recusar o autoritarismo desse modo de tratar os professores e de impingir a eles “soluções educacionais” não significa que se precise ir ao outro extremo. Se há um pecado que imputo às orientações atualmente dominantes é o seu caráter abstrato, posto

no plano do “ideal”, desconsiderando totalmente as condições de trabalho e de formação dos professores. Muitas vezes o ideal é o inimigo do bom. Se os professores universitários e teóricos educacionais querem realmente interferir, como devem, em vez de ficar esperando dos professores o que eles não podem ou não sabem fazer, que busquem ajudar concretamente. Que continuem propondo (mas de modo não autoritário...) as concepções em que acreditam. Mas que as acompanhem de orientações mais concretas e exemplos de atividades: não se trata de “dar receitas”, mas sim modelos e sugestões, que os professores possam aceitar ou não. Se deixarem de fazer isso, estarão apenas propiciando que outros — as “editoras abris” e grupos “educacionais” privados da vida — tomem a si essa função, sabe-se lá com que interesses e concepções de base. Que façam circular textos sérios entre os professores, mas dirigidos a eles, e não aos pares da universidade, sem o uso abusivo de citações eruditas e termos incompreensíveis. 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 melhores, que não impliquem numa seqüencialização *a priori* de conteúdos, mas contenham bons textos e sugestões de atividades a serem usadas e adaptadas pelos professores no seu trabalho (poderiam também colocar num site de livre acesso na Internet vários materiais entre os quais os professores com acesso digital possam fazer a sua própria seleção; mas isso não exclui a conveniência da elaboração também do livro, já que o acesso digital para todos por enquanto ainda é um sonho). E que sejam capazes também de ouvir o que os professores têm a dizer.

BIBLIOGRAFIA

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>

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.

CAPOVILLA, A. & CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: Método fônico*. 3ª 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.

CVL (Comunidade Virtual da Linguagem). Mensagens de números 9883, 9873 e 9863 (que inclui também as de números 9861, 9839, 9842, 9832, 9826, 9819, 9817, 9792). Disponível a partir de <http://tech.groups.yahoo.com/group/CVL>.

KLEIN, L. R. *Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?* 4ª ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: UFMT, 2002.

OLIVEIRA, A. M. M. A formação de professores alfabetizadores: Lições da prática. **In:** R. L. GARCIA (Org.) *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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