

ANALISANDO A CONTRIBUIÇÃO DE EMÍLIA FERREIRO PARA A PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO

Zinda Vasconcellos (UERJ)
zindavas@gmail.com

1. *Introdução*

A ideia norteadora deste trabalho era a de refletir sobre os motivos pelos quais as concepções de Emília Ferreiro (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), que marcaram uma revolução no pensamento e na prática educacionais do Brasil no que toca à alfabetização, foram depois acusadas de todos os males da nossa escola; e, a partir daí, mostrar o que é importante resgatar da contribuição delas, reconhecendo que houve equívocos no modo como foram implementadas, mas, sobretudo, apontando para os interesses subjacentes à "volta atrás" que vem sendo apregoada em nome do pretenso fracasso da orientação pedagógica delas decorrente. Mas, dado o limite de espaço, não vou falar sobre essas concepções em si mesmas, e sim sobre o "pano de fundo" que a meu ver explica o modo como foram percebidas pelo meio educacional, seja no início, quando foram entusiasticamente recebidas, seja quando passaram a ser detratadas.

2. *Um pouco de memória*

Para poder fazer o que me propus preciso, em primeiro lugar, rever como era a prática da alfabetização antes da difusão dessas concepções. Sobre isso falarei não só como estudiosa do assunto, mas também como alguém que foi alfabetizada na década de 50 e fez curso de preparação para o magistério nos meados dos anos 60.

Havia então vários "métodos de alfabetização". Mas praticamente todos, pelo menos os ensinados nas escolas de formação de professores e utilizados nas escolas públicas, eram baseados em teorias psicológicas empiricistas, que viam os alunos como "tábulas rasas" em que o conhecimento deveria se depositar a partir, sobretudo, da experiência sensorial e da formação de hábitos e associações.

A maior diferença entre os dois tipos de métodos existentes – os sintéticos e os analíticos – dizia respeito à ordem de aquisição dos conhecimentos e à estratégia perceptual utilizada. Os sintéticos partiam das

unidades linguísticas menores, como os fonemas e as letras, no máximo das sílabas, e insistiam, sobretudo, nas associações entre letras e sons, desconsiderando o significado. Só posteriormente buscavam levar os alunos a formar palavras e frases, mas guiando-se apenas pelos fonemas e sílabas de que essas palavras e frases eram formadas, ou seja, continuando a desprezar o significado. Já os analíticos partiam geralmente de palavras⁵⁸, e privilegiavam a visão sobre a audição, apresentando aos alunos unidades maiores que eles deveriam reconhecer globalmente pela forma visual associada ao significado para só depois analisá-las nos seus constituintes sonoros.

Como os aprendizes eram vistos como receptáculos passivos, toda a ênfase era posta no método de ensino, na sequenciação rigorosa dos conteúdos e habilidades a serem dominados e das atividades propostas. Isso era pior nos métodos sintéticos, com sua ênfase na progressão do ensino de um par fonema/letra a cada vez⁵⁹, começando pelos pares em que as regularidades gráfico-fônicas são regulares e pelas sílabas com estrutura canônica⁶⁰. Mas também se verificava, em grau menor, nos métodos analíticos, que muitas vezes só trabalhavam com palavras (e até frases ou textos...) que só contivessem os fonemas já aprendidos, ou com palavras variadas, mas só as já apresentadas ou as que fossem o foco da "lição atual".

O que levava à escolha, como material a trabalhar, de frases "muito significativas", como *Ivo viu a uva*, *O ovo é da ave* e *A ave é do vovô*, ou ao uso de textos artificiais, criados pelos autores de cartilhas, 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

⁵⁸ Como estou apresentando genericamente os dois tipos de métodos, não estou distinguindo entre si os métodos de cada tipo. Havia métodos analíticos que partiam de unidades maiores que a palavra, mas eram bem menos usados.

⁵⁹ Como já dito, não estou distinguindo os métodos de cada tipo. Há variação, entre os métodos sintéticos, se se partia do fonema para a letra ou da letra para o fonema, e se já se partia da sílaba ou não. Mas isso não muda o dito no corpo do artigo.

⁶⁰ O que inclusive causa dificuldades posteriores às crianças, levando-as a formar hipóteses falsas, que terão que ser desfeitas mais tarde.

quais são os seus usos, desensinando em vez de ensinar⁶¹. 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 SCHLICK-MANN, 2001).

Mas quem se importava com os interesses das crianças, com o que gostassem de ler, ou quisessem dizer por escrito? Assim como se ignorava que crianças são sujeitos cognitivos, que têm uma atitude ativa diante do objeto de conhecimento com que se deparam, também se via a linguagem como um puro sistema de formas, e não como uma atividade que faz sentido para os seus usuários. A aprendizagem proposta era mecânica, baseada no treino, na cópia, no ditado, na memorização e na formação de hábitos perceptuais e motores.

3. *A contribuição das concepções de Ferreiro e os equívocos que elas suscitaram*

No meu entender, a "recepção" das ideias de Ferreiro no Brasil passou por três "etapas", todas marcadas por equívocos ligados ao "pano de fundo" antes mencionado. Inicialmente a adesão a elas se deu de modo não institucionalizado, como escolhas de algumas escolas; num segundo período, foram incorporadas por secretarias de educação de vários estados e pelo MEC, vindo a basear diretrizes educacionais⁶²; e finalmente, sobretudo a partir de 2001, viraram a "Geni" dos vendedores de métodos que se propõem a "salvar" a educação brasileira dos males que, segundo eles, elas teriam provocado.

Penso que o "pano de fundo" que explica o destino dessas ideias vem da consciência, por parte de pedagogos e intelectuais, das nossas deficiências educacionais, e da sensação de impotência diante da continuidade delas. Isso causa, de tempos em tempos, uma tendência a responsabilizar leis, currículos e concepções pedagógicas pelos problemas (que

⁶¹ Abaurre (1986) 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, com os de alunos de escolas convencionais, em que as atividades com a escrita são controladas pelos métodos: esses, formados sob a influência das cartilhas, eram meros conjuntos de frases que não diziam nada a ninguém. Um exemplo (p. 35): "*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.*"

⁶² Junto com outras concepções semelhantes no contraponto à tradição antes descrita, como o socioconstrutivismo de Vigotsky e a visão discursivista de Bakhtin.

em boa parte não são de natureza educacional...) e a "recomeçar tudo", propondo mudanças legislativas, revisões curriculares e novos métodos que finalmente tudo resolveriam.

Assim, na primeira fase da recepção das ideias de Ferreiro, buscou-se nelas, sobretudo a tal solução milagrosa, um novo "método", um novo "modo de fazer". Primeiro equívoco. Embora, a meu ver, essas ideias realmente tiveram e ainda têm grande contribuição a dar para o ensino eficaz da leitura e da escrita, Emília Ferreiro não é uma pedagoga, não criou nem pretendeu criar nenhum "método de alfabetização" nem nenhuma proposta didática específica. Ferreiro é uma psicóloga cognitivista, adepta do construtivismo de Piaget. Foi a partir desse lugar que ela disse, sim, coisas muito importantes para a educação, mas que teriam que ser transformadas reflexivamente por educadores⁶³, e não apenas endossadas enquanto tal.

Para Piaget, o sujeito que busca conhecer está no centro de qualquer processo de aquisição de conhecimento: para ele os estímulos não são "impressos" na mente diretamente, como pensavam os empiristas, mas sim interpretados e transformados pelos esquemas de assimilação dos sujeitos. O conhecimento seria obtido a partir de conflitos cognitivos entre as hipóteses do sujeito a respeito dos fenômenos com que se depara e a "resistência" posta pela realidade desses fenômenos, que o obriga a reestruturar tais hipóteses. Foi a partir dessa perspectiva que Ferreiro se propôs pesquisar as concepções sobre a escrita que as crianças já trariam para a escola e sobre as hipóteses que elas já fariam sobre esse objeto tão onipresente na sociedade de que participam⁶⁴. E foi a partir dela que a autora pôde fazer tantas descobertas⁶⁵, que não tenho como detalhar aqui.

⁶³ E por linguistas, já que o objeto sobre cuja aquisição ela falou, a lecto-escrita, é um objeto linguístico, cuja apreensão não pode ser adequadamente compreendida sem uma reflexão sobre suas propriedades linguísticas.

⁶⁴ Que, no entanto, não é acessível no mesmo grau para crianças de diferentes meios sociais, cujos pais têm diferente grau de letramento, o que 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.

⁶⁵ Entre elas o grau de contradição entre o que os educadores achavam que seria óbvio, ou mais simples para as crianças, e as ideias das próprias crianças...

O que quero salientar é que, bem conforme à visão de Piaget, algumas dessas descobertas foram bastante transformadas pelos esquemas interpretativos dos primeiros adeptos de Ferreiro, adaptadas aos horizontes da experiência didática então majoritária. Daí se originaram alguns dos equívocos que foram progressivamente associados às ideias da autora⁶⁶.

A meu ver, a principal contribuição de Ferreiro não reside em nenhuma de suas ideias específicas. Pode-se questionar todas elas – inclusive a importância dada às benditas fases – sem deixar de reconhecer o valor das concepções da autora para a renovação da visão sobre alfabetização. Importante é o deslocamento da ênfase do método em si mesmo para o aluno e seu processo de construção do conhecimento⁶⁷, o reconhecimento de que o aluno não é uma "vasilha" em que conteúdos devam ser colocados, mas sim um sujeito cognitivo – e, acrescento eu, um sujeito desejante, que só aprenderá verdadeiramente aquilo pelo qual se interessa, que faça sentido para ele.

O que, aliás, não se aplica apenas aos alunos, mas também aos professores. E é a partir daí que se pode compreender melhor os equívocos que vieram a ocorrer na segunda fase da recepção das ideias de Ferreiro, quando elas vieram a ser institucionalizadas.

Pois, se já havia vários equívocos desde o início, há uma diferença fundamental entre a primeira fase e a segunda: ao passo que, na primeira, essas ideias foram livremente adotadas por professores e escolas para os quais elas faziam sentido – ainda que não fosse o sentido pretendido pela autora –, na segunda foram mais ou menos impostas, com diversos graus de autoritarismo⁶⁸, para os professores em geral, para muitos dos quais elas contradiziam não só tudo o que eles tinham aprendido em sua formação e prática profissional como até mesmo a própria vivência escolar pela qual tinham passado. Nessas circunstâncias, os equívocos – e a resistência velada – não deveriam surpreender ninguém. Professores também são sujeitos, e assim deveriam ser respeitados pelas autoridades e-

⁶⁶ Penso particularmente no uso das fases pré-silábica, silábica, alfabética, etc., para a prática, então tão "natural", de testar o nível de alunos para homogeneizar turmas, algo completamente em contradição com o espírito construtivista.

⁶⁷ O que não significa que métodos não importem, e que a construção do conhecimento pela criança dispense a ação dos professores. Senão, para que escola?

⁶⁸ Em Vasconcellos (2008) já tratei bastante desse aspecto.

duacionais...

Não vou me estender muito sobre esses equívocos. Soares (2004) cita especificamente três: 1) a desconsideração da complexidade do objeto de conhecimento em causa, que teria obscurecido a faceta linguística – fonética e fonológica – do processo de alfabetização; 2) a concepção equivocada de que paradigma conceitual psicogenético seria incompatível com o uso de métodos de alfabetização; 3) a falsa ideia de que bastaria o convívio intenso com o material escrito para que as crianças descobrissem as regularidades do sistema de escrita, o que levou à prevalência da atenção ao letramento sobre o ensino sistemático daquelas regularidades (o que, acrescento eu, também diminui a importância do papel do professor). Um levantamento mais concreto desses equívocos, buscando responder a dúvidas comuns de professores, foi feito em um livro excelente (RANGEL, 2002), que se encarregou também de desfazê-los, numa linguagem dirigida aos professores.

Quanto à terceira fase da recepção das ideias de Ferreiro, representa o estágio final da tendência mencionada antes: o recomeço da busca da "salvação da Educação brasileira" quando a solução milagrosa anterior não deu certo⁶⁹. Vejamos então o alegado caos educacional de que se deveria salvar a escola brasileira mais uma vez.

4. *Sobre o (pretenso?) fracasso da alfabetização atual*

Os candidatos a salvadores atuais são os adeptos do Método Fônico⁷⁰, que responsabilizam as concepções educacionais de Ferreiro e de outras orientações adotadas pelo MEC⁷¹ pelo fracasso que, segundo eles, estaria ocorrendo na educação brasileira. Para fundamentar suas acusações, baseiam-se, sobretudo, nos resultados de diferentes avaliações quanto à capacidade de leitura e escrita dos alunos (por ex., as do Sistema de Avaliação do Ensino Básico, SAEB, realizadas bianualmente a par-

⁶⁹ Só que, dessa vez, essa busca tem algumas particularidades que não sei se faziam parte das anteriores, sobretudo no que toca aos interesses em jogo nessas "propostas de salvamento" mais atuais, de que já tratei bastante em Vasconcellos (2010).

⁷⁰ Cujos maiores representantes são Fernando Capovilla, autor de livro que usa o método (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004) e João B. A. Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, que vende programas de alfabetização a secretarias de Educação.

⁷¹ Materializadas, sobretudo, nos PCN, parâmetros curriculares nacionais.

tir de 1995), que apontariam para tal fracasso, que se teria manifestado mais espetacularmente na pesquisa feita em 2001 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na qual, entre 36 países avaliados quanto à competência leitora de seus alunos, o Brasil ficou em último lugar.

Esquecem-se de que um fracasso muito maior ocorria na época em que eram usadas as velhas práticas descritas antes neste artigo, semelhantes no essencial às que preconizam⁷². Com efeito, segundo Ferraro (2009 p. 97), ainda em 1962, dentre as crianças que frequentavam a escola primária, metade estava na primeira série, e apenas 30% chegavam à terceira⁷³. 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 antes⁷⁴.

Além do mais, culpá-lo por isso é partir do princípio que as orientações criticadas tenham realmente sido aplicadas. Ora, segundo a pesquisa feita em Carvalho (2005), isso não se verifica, as professoras tendo continuado a conduzir o ensino à sua maneira, apenas introduzindo pequenas modificações que não alteraram significativamente o seu modo de trabalhar anterior. Declaração que vai nesse mesmo sentido extraí (VASCONCELLOS, 2008) da mensagem de número 9873 de uma participante da *Comunidade Virtual da Linguagem*. Transcrevo aqui o trecho mais relevante:

[...] 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 [...]. 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. // [...] 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. [...] Muitos dos professores com os quais trabalhei nos últimos anos, [...] no principal, continuaram credi-

⁷² O método fônico é um dos métodos sintéticos já usados antes dos anos 80. Hoje foi revestido de um pretenso caráter "científico", mas na verdade só embala as velhas práticas em novo discurso.

⁷³ E, segundo esse autor, na época apenas 46% das crianças de sete a onze anos estavam matriculadas em escolas.

⁷⁴ E que, como também mostrei em VASCONCELLOS 2010, é muito magnificado pela "escandalização" feita pela mídia.

tando no que já acreditavam.

5. *Um discurso “salvador” extremamente autoritário, enganador e retrógrado*

Ao aplicar o subtítulo acima a este tópico estou me repetindo: já o usei para um dos subtópicos de Vasconcellos 2010. Mas é que a meu ver ele descreve perfeitamente a tentativa dos adeptos do método fônico de convencerem as autoridades educacionais⁷⁵ do país de que o método é a panaceia capaz de resolver todos os problemas e que seu uso deveria ser obrigatório, independentemente da concordância ou não dos professores.

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 OCDE de 2001, que apresenta 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: censura o respeito à autonomia didática de escolas e professores, defendendo um maior controle de conteúdos curriculares, 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”. 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 um livro de um dos seus autores (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004) e é o “produto” vendido pelo Instituto Alfa e Beto, de que outro dos autores, o Sr. João Batista Araújo e Oliveira, é o presidente. Seria conveniente, não, que o seu uso fosse obrigatório...

E além do mais, como também já desenvolvi em Vasconcellos (2010), esse apelo às “evidências científicas” é baseado num engano. Boa parte do conteúdo do relatório brasileiro se baseia num relatório americano produzido em 2000 pelo National Institute of Child Health and Human Development, que critica uma corrente educacional de lá conhecida como *whole language*, críticas que foram simplesmente redireciona-

⁷⁵ Como já dito na nota 70, o principal cliente do Instituto Alfa e Beto são as secretarias de Educação, para as quais o Instituto tem preços diferenciados.

das aos paradigmas cognitista e sociocultural que fundamentam os PCN. Nos EUA, o debate era entre os partidários da *whole language* e os do movimento conhecido como *back to phonics*. O relatório concluiu que o desenvolvimento da consciência fonêmica e o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências gráfico-fônicas – que é o conteúdo associado à expressão *phonics* em inglês – teriam implicações altamente positivas para a aprendizagem da língua escrita. Ora, não há, em português, um correspondente ao substantivo *phonics* da língua inglesa. Os autores do relatório brasileiro "interpretaram" as conclusões do relatório americano como aval dado ao método fônico, quando tudo o que ele defende é que a aprendizagem das relações gráfico-fônicas deveria ser objeto de ensino explícito e sistemático. O que não precisa ser feito pelo método fônico, sempre foi feito por qualquer método, e pode ser feito segundo concepções bem diferentes do processo educativo.

E aqui passo a tratar do lado retrógrado do método. Em nome da volta ao ensino sistemático das relações gráfico-fônicas, seus adeptos estão propondo o retorno à alfabetização enquanto processo independente do letramento e anterior a ele, o que representaria um enorme retrocesso.

Como exemplo de concepções didáticas bastante questionáveis do relatório, podemos citar as restrições que faz ao uso da escrita espontânea das crianças; a defesa da separação da leitura para aprender a ler e da leitura para compreender; e a dos textos artificiais feitos para aprender a ler. Ou seja, limita tudo o que poderia atrair as crianças para o uso da escrita como expressão de si, de algo a ser dito, e para a leitura como fonte de prazer, transformando a aprendizagem da leitura e da escrita numa atividade mecânica e sem sentido. Isso, no caso de crianças que já não trazem de casa um interesse pela leitura, muitas vezes trava a aprendizagem. E, mesmo se não impedir de todo a alfabetização, tende a causar o advento de "analfabetos funcionais", capazes de codificar/decodificar o escrito, mas não de usar a leitura e a escrita produtivamente.

O método ainda apresenta diversas outras desvantagens didáticas. Muitas vezes os livros que o adotam voltam a sequencializar os conteúdos no decorrer do ano escolar pelo grau de regularidade nas correspondências gráfico-fônicas (tratando primeiro das correspondências biunívocas entre grafemas e fonemas, depois das não biunívocas, mas regulares,

e só depois das não biunívocas irregulares)⁷⁶. Isso limita os textos utilizáveis, que teriam que ser escolhidos em função dos fonemas que deles constem, e não do seu poder motivador sobre os alunos, e leva à volta do uso de textos artificiais⁷⁷. Também decorre dessa sequencialização um cerceamento do trabalho feito em sala, que teria que seguir uma sequência dada *a priori*, impedindo a exploração dos interesses das crianças, assuntos ligados à atualidade e a eventos importantes da vida escolar, etc.

6. 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.

E além do mais, quem garante que o “novo método” funcionaria?

Em Vasconcellos (2008) mostrei como os próprios adeptos do método fônico mostram desconhecer aspectos da fonologia do Português, e ignoram completamente a existência da variação linguística, como se todos os falantes pronunciassem as palavras do mesmo modo. Se eles mesmos não têm base linguística suficiente para compreender coisas que deveriam fundamentar o método que preconizam, o que esperar quanto à maioria dos professores brasileiros, muitos dos quais sem formação suficiente? 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 equivocados, vamos jogar no lixo toda a ênfase na autoexpressão dos alunos e no uso da linguagem em situações reais, voltando a práticas mecanicistas que nunca resolveram nada e que nunca foram realmente abandonadas?

Há sinais alentadores no horizonte. Segundo um estudo realizado

⁷⁶ O que, como dito na nota 60, acaba por ser contraproducente mesmo do ponto de vista da aquisição das correspondências gráfico-fônicas, levando à formação de uma hipótese falsa sobre sua regularidade absoluta, que teria que ser desfeita depois.

⁷⁷ Um exemplo é o texto MAMÃE LUMA, da cartilha *Aprender a Ler* do Programa Alfa Betó (*apud* NASCIMENTO, R., 2011): “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”. Em que esse falso texto difere qualitativamente do outro antigo, mencionado na p. 266?

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 Letônia⁷⁸. Ainda há muito por se fazer, certamente. Mas corrijamos o que tiver que ser corrigido sem recomençar tudo de novo e, sobretudo, sem jogar fora a criança junto com a água do banho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

CLAUDEMIR [Mensagem na Comunidade Virtual da Linguagem]. Disponível em: <<http://tech.groups.yahoo.com/group/CVL/message/9883>>.

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

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NASCIMENTO, R. Reinvenção ou retrocesso? Refletindo sobre alfabetização. In: BERNARDO, S. et al. *Linguagem: teoria, análise e aplicações* (6). Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

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

SCHLICKMANN, M. S. As cartilhas no processo de alfabetização. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 2, n. 1, 2001.

⁷⁸ Blog Educação Hoje. Disponível em: http://jorge-schemes.blogspot.com.br/2012_07_01_archive.html#1690200348848246830. Acesso em 31-07-2012

SOARES, M. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, N. 25, 2004.

VASCONCELLOS, Z. Alfabetização hoje: um mal estar generalizado? In: *Atas do IX FELIN*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008.

_____. Alfabetização hoje. In: BERNARDO, S. et al. *Linguagem: teoria, análise e aplicações* (5). Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO POLÍTICO DA CORRUPÇÃO: UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA

Valney Veras da Silva (UFC)

prvalney@hotmail.com

Lívia Márcia T. R. Baptista (UFC)

liviarad@yahoo.com

1. *Introdução*

O presente artigo tem como objetivo analisar o discurso político que de modo velado legitima a corrupção ao mitigar seus efeitos, ou naturalizar sua prática entre atores políticos. A teoria que embasa este estudo é a abordagem sociocognitiva de van Dijk (2003, 2006, 2010), que como uma proposta teórica da análise crítica do discurso, estuda as relações de abuso de poder e de dominação.

Este trabalho se compõe de três partes. A primeira expõe a abordagem teórica de van Dijk (2002, 2010) sobre o discurso político e a cognição política como interface para a dimensão social da política. A segunda parte observa a legitimação do discurso político sobre a corrupção, com base na proposta teórica de Habermas (2002) em relação aos estudos do discurso.

A terceira parte do artigo é a análise linguístico-discursiva do pronunciamento do ex-presidente Lula no dia internacional de combate a corrupção. As categorias de análise são extraídas da nova retórica, em consonância com os estudos críticos do discurso, em que van Dijk (2006, 2008) apresenta a retórica como uma das macrocategorias de análise do discurso político para desvelar seu aspecto ideológico. A partir desta estrutura, observa-se a seguir a relação entre discurso político e cognição política, visto que o texto de análise faz parte do discurso político presidencial.

2. *Discurso político e cognição política*

O conhecimento sobre política é modificado ou confirmado por várias formas de texto durante o processo de socialização, da educação formal e da conversação. Para o melhor entendimento deste conhecimento é necessário uma teoria da cognição política, que conecta o indivíduo