

Fônico x Construtivismo

Luiz Carlos Cagliari
UNESP – FCLAR / CNPq
2006

De tempos em tempos, volta o debate sobre o analfabetismo nas escolas, o desconsolo de pais, da sociedade, de alunos, de mestres, de pedagogos e do MEC¹. Para grandes males, grandes remédios. É nesse momento que os métodos voltam a duelar. A hora, agora, é discutir se o construtivismo (de Emília Ferreiro: programa psicogênese da língua escrita) é melhor ou pior do que o método fônico (do João Batista de Araújo Oliveira: programa Alfa Beto). O Jornal A Folha de São Paulo (Ribeirão, Caderno C, pág. 4, de 11 de fevereiro de 2006) trouxe algumas reportagens, antagonizando um método contra o outro, com uma certa tendência a fazer aparecer que o método fônico é o melhor, porque aceito por países desenvolvidos, como França, Inglaterra e Estados Unidos.² Os artigos dão a entender que esses países ou aboliram o método construtivista (ou global) ou o aceitam com muitas restrições. Alguns fatos são revelados: “Os governos da França, Inglaterra e Estados Unidos, por exemplo, desaconselham o uso excessivo do método global. Os EUA, por exemplo, não financiam programas de alfabetização que descartem o método fônico” (artigo de Antônio Góis). Magda Soares entra na história para evocar um desejável equilíbrio entre essas abordagens.

O debate, que tem um certo respaldo do MEC e uma intenção da difusão do método Alfa Beto, vem cheio de viés. Vamos começar vendo o que se entende, no Brasil de hoje, por método construtivista e método fônico. Por método construtivista, entende-se a psicogênese da língua escrita, que é o enfoque com que o construtivismo passou a ser usado nas escolas do país (Ferreiro e Teberosky 1985; Ferreiro, 1985).³ A idéia construtivista é mais antiga do que as idéias de Piaget e seguidores. Vem das idéias de Sócrates, na Grécia Antiga. Trata-se, fundamentalmente, de um método que diz que o ensino vale pouco, sem a contrapartida da aprendizagem. Ninguém aprende pelos outros. Nenhum método de ensino tem um efeito imediato e automático sobre o processo individual de aprendizagem. Diante desse quadro, Piaget foi mais longe, estudando os caminhos que as pessoas percorrem para aprender, ou seja, para pensar como seres racionais que somos. Através de testes de validade muito duvidosa, chegou a conclusões muito estreitas e precisas, traçando uma via única de aprendizagem através de estágios bem definidos e organizados na vida das pessoas (Azenha, 1993). O ensino, então, ficou menos importante do que já era, reduzindo-se a uma tarefa de mediação, de oferecimento de oportunidades para que o aprendiz caminhe corretamente na trilha que leva à aquisição do conhecimento. Emília Ferreiro, seguidora de Piaget, transportou essa

¹ A sigla MEC significava Ministério da Educação e Cultura. Atualmente, há dois ministérios separados e a questão da Educação está ligada somente ao Ministério da Educação. Há um Ministério da Cultura, assim como há um Ministério da Ciência e Tecnologia. Porém, a sigla tradicional MEC ficou intacta.

² Sérgio Leite publicou um curto artigo na seção Tendências/Debates do jornal Folha de S.Paulo, no dia 17 de março, em que defende a abordagem que acha que todo o trabalho de alfabetização deve partir da compreensão e da produção de textos relevantes para as crianças, à moda de Paulo Freire. Somente dentro dessa abordagem do tipo letramento, as atividades escolares fazem sentido.

³ A abordagem construtivista é vista por alguns como uma atitude apenas, não como um método. É nesse sentido que a abordagem de Paulo Freire e de outros, como eu, é vista como sendo construtivista.

teoria para a aquisição da linguagem escrita, criando, então, a psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985). Ela traçou a trilha que todos devem percorrer para aprender a ler e a escrever, estabelecendo os respectivos estágios (pré-silábico, silábico, alfabético). Como teoria psicológica (não lingüística) não se apresenta como um método escolar. Como ação dentro das escolas, toda teoria vira um método, aplicado de acordo com as pessoas e as circunstâncias do momento (Grossi, 1990). Dizer que o construtivismo de Emília Ferreiro não é um método, mas uma teoria, não explica nada do que acontece em sala de aula, onde esse construtivismo é usado. Lá, tudo vira método. A teoria orienta e explica, mas o método faz a prática.

Mesmo reconhecendo que há vários tipos de construtivismo, com facções mais ou menos ortodoxas, a proposta que se difundiu no Brasil a respeito das idéias de Emília Ferreiro trouxe muita confusão e retrocesso, apesar das muitas reclamações da pesquisadora. Não se pode esquecer, por outro lado, que a ação de Emília Ferreiro no Brasil trouxe muitas contribuições importantes para a educação. Um modelo prático, como o trabalho de Ana Teberosky (1990), não foi entendido, nem praticado na grande maioria das escolas públicas e particulares. O trabalho dela é exemplar. Analisando sua ação educativa, nota-se que a psicogênese passa longe, mas o trabalho construtivista, no sentido mais amplo, é aplicado plenamente. Porém, Barcelona não é o Brasil. De fato, isso faz muita diferença, mas não justifica o fracasso de nosso sistema de ensino e o sucesso deles.

Paulo Freire é citado como um construtivista. Realmente, ele deu muita ênfase ao processo de aprendizagem, contextualizando-o o mais possível. Isso não chega a ser uma atitude construtivista, mas não está longe de ser (Gadotti, 1998). Na prática, a ação alfabetizadora do método Paulo Freire está mais para o método fônico do que para o construtivista. Melhor dizendo, tem muito mais a ver com o método global. Aqui temos outro problema. Tem havido uma tendência a achar que o construtivismo é um método global e vice-versa. Na verdade, trata-se de coisas diferentes. Já nos referimos ao construtivismo acima. Por sua vez, o método global é algo pouco definido pedagogicamente entre nós, caracterizando, por vez, por ser uma abordagem eclética, fruto da aplicação de várias estratégias sob controle de um certo bom-senso do professor.⁴ Ou seja, na prática, hoje, esse método tem pouco das idéias da *gestalt*, que a originou, e representa uma ação do professor que lança mão de um pouco de tudo. Quando se fala que os países mais desenvolvidos usam um método global é a isso que as pessoas se referem. O professor é soberano para conduzir o processo de alfabetização e ele, por assim dizer, passa de um método para outro. Essa é a sensação que sempre tive na Inglaterra, acompanhando a vida escolar de meus dois filhos, no tempo em que eles passaram pela escola primária.

Lá, como aqui, os radicalismos são suspeitos e, em geral, descartados. As teorias acadêmicas, como sempre, saem da cátedra e procuram influenciar a vida fora das universidades, principalmente, quando apresentam sugestões de aplicação no processo escolar, vindas de muitas áreas, mas, especialmente, da pedagogia e da psicologia. Quando isso acontece, há um deslumbramento, parecendo que todos os problemas estão resolvidos. Em geral, não demora muito, para que tudo volte a ser como antes. No período de adrenalina alta, quase sempre aparecem bons resultados. Depois, fica difícil resolver todas as doenças da educação com um só remédio.

⁴ Na história da alfabetização, encontramos vários métodos que se diluíam em tendências e modismos, como o método sintético, o analítico, o global, etc (Mortatti, 1999). Todos eles tiveram seus defensores e foram usados de um modo ou de outro, durante certo tempo. Veja, por exemplo, o depoimento de Lanza (2005), que aprendeu com o método global, na década de 50 do século passado. O projeto Alfa de base behaviorista também teve um certo prestígio durante certo tempo (década de 70-80).

Temos, assim, um método construtivista, baseado nas idéias da psicogênese, um método global e, ainda, uma atitude construtivista que não é associada à psicogênese. Essa atitude vem de Sócrates e pode ser vista parcialmente em muitos educadores de todos os tempos. Afinal, aprender é o objetivo final do processo escolar. Como já disse em muitas ocasiões, nesse sentido, meu trabalho se enquadra dentro de uma atitude construtivista.

Passemos, agora, a considerar o que algumas pessoas têm chamado de método fônico. Em primeiro lugar, na visão de algumas pessoas, todas as cartilhas estariam enquadradas dentro do que se poderia chamar de método fônico, em geral.⁵ As cartilhas, além disso, usam as sílabas como unidade básica. É o famoso Ba Be Bi Bo Bu, cuja tradição em Língua Portuguesa começou com as cartilhas do final do século XV e chegou até nós de modo muito particular através da Cartinha de João de Barros, de 1539, que acompanha sua Gramática (1540). Ao que tudo indica, foram os portugueses que inventaram o método das cartilhas (Cagliari, 1998). As cartilhas, com suas tabuadas de sílabas, são um método fônico típico. O fato de o material a ser ensinado vir numa ordem ou em outra é irrelevante, embora algumas cartilhas tenham a certeza absoluta de que a progressão que usam é a melhor e única para se obter um bom processo de alfabetização.⁶ As primeiras cartilhas não achavam isso. Além do alfabeto, das tabelas de sílabas, tinham os textos religiosos como material de exercícios de leitura (soletração e compreensão com um texto que eles aprendiam de cor), de cópia e de ditado. Outros elementos foram sendo ajuntados como suportes para uma melhor apresentação dos livros, do professor e melhor receptividade por parte dos alunos. Ou seja, elementos para uma motivação do ensino e da aprendizagem.

Os livros usados na alfabetização, pelo menos na Inglaterra,⁷ não seguem o método fônico, nem a psicogênese da língua escrita, mas apresentam uma diversidade de atividades que incluem ensinar o alfabeto, os sons que as letras têm, as sílabas, a formação de palavras, a leitura de palavras, de frases, de textos, a produção de textos espontâneos, desafios, curiosidades, incentivo à pesquisa e à discussão e atividades variadas de escrita (recorte, cópia, escrita espontânea, dirigida, etc.). Os livros americanos que vejo na Internet, enquadram-se no rótulo *my first alphabet*. Atrás desse rótulo, aparecem muitas coisas diferentes. Todavia, a ênfase está num ensino do tipo cartilhesco, substituindo, às vezes, as sílabas por um inventário fixo, rígido, de letras com seus sons típicos de uma variedade lingüística de uso conveniente para o método.⁸ A variação dialetal, como acontece com esse tipo de método, é sempre vista como erro de fala que induz a erro de grafia. Não sei como os professores americanos se viram com esse tipo de material. Suponho que muitos façam como os antigos professores brasileiros que usavam as cartilhas: ensinam e, se algo der errado, usam o bom senso para deixar de lado o método e fazer tentativas diferentes, até que as dificuldades de

⁵ Historicamente, essa afirmação é falsa, porque há cartilhas analíticas, que partiam do texto e não de sílabas geradoras. O ensino das letras do alfabeto era uma atividade que se pressupunha que o professor iria fazer, dependendo das circunstâncias e motivado pelos textos.

⁶ Para citar algumas apenas, veja a Cartilha Sodrê (Sodrê, 1975), a Cartilha Caminho Suave (Lima, 2000) ou mesmo cartilhas mais antigas como a Cartilha do Povo (Lourenço Filho, 1951).

⁷ Gostaria de citar o livro de Ian Eyres (2000), que traz uma boa contribuição para se entender a teoria que está por trás dos livros de alfabetização da Inglaterra. Com relação a estes últimos, basta dar uma olhada em livrinhos de alfabetização como os de Louis Fidge (1998; 1999), de Derek Strange (1988) e em outros semelhantes (há muitos!), para se constatar que esse tipo de material apresenta um pouco de vários métodos. O fato de lidarem diretamente com o alfabeto não os torna um método fônico.

⁸ É comum constatar que tais estratégias educacionais se fiam demais nos métodos, entendidos como livros didáticos e em preconceitos lingüísticos com relação à fala e à escrita das crianças de classes baixas.

aprendizagem de alguns alunos diminuíam ou desapareciam e ficam todos mais ou menos iguais, no fim do ano. Isso tudo com a consciência de que alguns não aprendem mesmo, apesar de todo esforço do professor, e devem ser reprovados e, eventualmente, excluídos da escola, como aconteceu, nos Estados Unidos, há muito tempo, com Thomas Alba Edson, exemplo bem conhecido.

A volta do interesse particular no método fônico no Brasil tem alguns aspectos que gostaria de passar a considerar. Deixando de lado o que poderia ser um interesse pessoal comercial e político que, por mesquinho demais, não deve existir, podemos começar achando que tal ressurreição se deve a um esforço desesperado de corrigir um mal que aflige a educação do país, desde sempre: o analfabetismo em todas as suas formas e o fracasso escolar. Caímos, então, na busca de uma panacéia milagrosa, uma vara de condão que ensina através de mágicas. As atitudes do MEC, desde o tempo de Lourenço Filho, têm sido de promover pacotes educacionais, que variaram no tempo, dependendo dos modismos acadêmicos (Magnani, 1997 e Mortati, 1999). Um pacote substituiu outro, assim como um ministro substituiu outro. Embora o MEC e seus órgãos dependentes digam que apenas sugerem métodos e estratégias, criando apenas Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais, para facilitar o trabalho dos professores, sem impor nenhuma obrigação, reservando a eles e à escola suas escolhas pedagógicas, teóricas e práticas, o que se constata no dia a dia, por ignorância ou por falta de alternativa, é uma série de instruções oficiais para serem postas em prática. Na prática, o que acontece é a idéia de que a escola e o professor não podem contestar, nem propor nada de diferente, porque a máquina pára e a organização educacional do país vai para o bealeléu, é um malogro e não pode ter nenhum êxito, além de complicar demais a burocracia estabelecida. Por influência do pedagogo José Pereira, da Escola da Ponte, surgiu uma ou outra tentativa de formação de uma escola diferente do que pensa o MEC e suas sugestões, mas são experiências muito novas e pouco conhecidas. Obviamente, o que vem do MEC se transfere para os órgãos estaduais de educação e destes para os órgãos municipais. Dado o interesse atual do MEC, será que o método fônico será o próximo pacote?

Passemos, agora, a algumas considerações sobre a natureza dos métodos fônicos. Assim como acontece com o método das cartilhas (Cagliari, 1998), do qual temos relatos de muitas experiências, um método que desmonta e monta as palavras, não raramente, destrói a capacidade adquirida naturalmente de o aluno produzir textos bem elaborados, com coesão e coerência satisfatórias, passando a produzir amontoados de palavras, frases estranhas e textos sem pé nem cabeça. Esse é o maior perigo. Além disso, o fato de um aluno associar uma letra a um som típico e um som previamente escolhido a uma letra não ensina, de fato, a ler. Quanto muito leva o aluno a escrever cópias de seqüências de letras interiorizadas. A partir de um agrupamento de letras, o aluno chega à uma palavra, por exemplo, *pata*. Vendo escrito *pata* ele analisa as letras e descobre como se lê essa palavra. Tudo vai bem, enquanto está nesse caminho. Acontece que existe a variação lingüística: pessoas pronunciam de modo diferente uma mesma palavra. Isso não tem a ver com falar errado.⁹

⁹ Todo falante é falante nativo de um dialeto. Uma língua é a soma de seus dialetos. As pessoas que têm prestígio na sociedade falam um dialeto considerado de prestígio e as pessoas que não pertencem àquele grupo falam dialetos estigmatizados. Não é a estrutura lingüística dos dialetos que revela uma variedade boa ou má. Variedades estigmatizadas no passado acabaram se tornando dialetos de alto prestígio, como aconteceu com as línguas neolatinas. O juízo de valor recai em primeiro lugar sobre o status do falante e, depois, o resultado desse juízo é passado para sua fala. A fala de prestígio tem a ver também com a educação do falante, mas nem sempre. Por outro lado, uma pessoa pobre e atenta aos valores sociolingüísticos do meio em que vive pode aprender a falar o dialeto de prestígio.

É comum os professores acharem que a letra A tem o som de A e tudo o que se diz com A se escreve com A. Eles próprios não percebem a diferença nos As de palavras como *mais* e *maus*. No primeiro caso, o A tem um som anterior [a], como dizem os foneticistas, e, no segundo caso, um som posterior [a]. A letra A tem, então, dois sons muito diferentes que nossa ortografia resolveu escrever com a mesma letra. Então, é preciso saber o que a ortografia determina, porque A nem sempre se diz [a], podendo se dizer também [a]. Se o aluno falar comumente *côpremu*, *îcôtrêmu*, deverá saber que fala um E, o qual deve ser escrito com um A, além do S e do N e M que deve aparecer na escrita: *compramos*, *encontramos*. Se o aluno diz *caxa*, por exemplo, vai ter que representar o som do [a] pelas letras AI e não apenas A: *caixa*. Se o aluno fala *acharu* vai ter que escrever com AM o que ele pronuncia com um simples [u]. Em alguns casos, as dificuldades de passar da fala para a escrita entram em choque terrível com a escrita ortográfica. Por exemplo, se o aluno falar *bardji* (com R retroflexo),¹⁰ apenas o B inicial e o I final acham uma correspondência com o princípio acrofônico atribuído às letras no nosso alfabeto. Todavia o I deverá ser escrito com E, porque assim manda a ortografia. O R e o D são mistérios fora do inventário do alfabeto. Por outro lado, se o método fônico quiser dar conta de todos os fatos de decodificação e codificação, não precisa de um material fixo de orientação do ensino e da aprendizagem, porque não se pode prever que tipo de aluno o professor vai encontrar em sua sala de aula. A aprendizagem de alguns casos iniciais pode se complicar logo em seguida, quando o aluno precisa lidar com dados mais complexos do que os que lhe são apresentados de modo programado. Todos sabem que é impossível manter os alunos pensando e fazendo apenas o que os métodos gostariam que eles fizessem. A vida tem suas liberdades.

As pessoas lêem usando o dialeto que falam. A escola é um dos poucos lugares na vida onde as pessoas precisam ler num determinado dialeto, não necessariamente no dialeto que usam para falar. Essa afirmação mostra um problema sério da alfabetização. Como muitos alunos não são falantes do dialeto da escola, eles precisam criar dois sistemas de acrofonia. Essa atitude, entretanto, é violentamente negada pela escola, porque, fazendo assim o aluno não aprende direito o que a escola espera dele. Por outro lado, o processo de decodificação fica tão estranho para alguns alunos, como se eles vissem uma escrita numa língua e tivessem que ler em outra, ou falar numa língua e escrever em outra. Se a associação letra e som é assim complicada, mais ainda é a descoberta da forma morfológica. Algumas variedades da língua usam formas morfológicas (palavras) com grandes alterações da forma que os dialetos de prestígio usam. Vamos desde coisas simples, como dizer *causo*, *in.te.l.gen.tx* até formas *cê tá bâu*, etc.¹¹ Certamente, os proponentes dos métodos fônicos vão dizer que irão evitar tais situações, para facilitar o aprendizado inicial. Isso resolve a questão circunstancial de um momento, mas a vida é mais do que isso. E aí, como fica?

É justamente no caso de alunos com dificuldades de aprendizagem que o método da psicogênese, o método fônico e as cartilhas falham e não sabem como resolver os problemas (Cagliari, 1999). Na verdade, gostaria de corrigir a expressão acima, que não

¹⁰ O R retroflexo é a pronúncia de um som articulado com a ponta de língua muito levantada e curva para trás, fato que imprime uma certa qualidade ao som básico. É, por exemplo, o que o povo chama de R caipira.

¹¹ Até que ponto um professor alfabetizador precisa saber ouvir a linguagem oral como um foneticista? Como a ortografia está longe da forma fonética, em geral, seja em que dialeto for, as pessoas deixam aos poucos de observar como, de fato, falam. Um professor alfabetizador precisa ser um bom foneticista para poder entender as relações entre linguagem oral e linguagem escrita e em que medida um dialeto se diferencia de outro. Isso o ajudará a dimensionar as dificuldades dos alunos que não são usuários do dialeto de prestígio, usado pela escola. (Cagliari, 1989).

é minha, porque não acredito em alunos com dificuldades de aprendizagem. Acredito em professores com dificuldade de ensino, por faltar a eles a competência técnica para entender o fracasso e propor soluções verdadeiras. Então, é justamente quando tudo dá errado, que métodos rígidos como a psicogênese e o método fônico e as cartilhas não têm de onde tirar uma solução alternativa a tudo o que propõe. Eles se esgotam nesses momentos. E o professor e o aluno entram em desespero. É verdade, também, que nesses casos extremos, o método das cartilhas e, por conseguinte, do método fônico ajudam mais do que o método construtivista. Mas, isto não significa que eles não têm seus impasses intransponíveis, como a história da alfabetização tem mostrado neste país. Melhor dizendo, os métodos fônicos são menos ruins do que a psicogênese, quando o aluno não aprende por si, apesar do que ouve e vê na sala de aula e na vida.¹²

Desde 1982, venho discutindo com professores o processo de alfabetização. Minhas idéias encontram-se em três livros, inúmeros artigos e textos de palestras (Cagliari, 1989; Cagliari, 1998; Massini-Cagliari e Cagliari, 1999). No começo, discuti o Tijolão com o pessoal da CENP de São Paulo.¹³ O Tijolão era um típico método fônico, semelhante às cartilhas, com alguns requintes fonéticos desnecessários. Como proposta pessoal, recorri às lembranças de quando o meu filho Daniel foi alfabetizado na Escócia (1975-1977). Depois, conhecendo melhor a realidade de nossos alunos, escolas e professores, comecei a ensinar alguns conceitos básicos de lingüística e de sistemas de escrita, para instrumentalizar melhor os professores. Juntamente com os conhecimentos lingüísticos básicos, não havia por que não discutir métodos e metodologias (Cagliari, 1998). Minha ênfase sempre foi no preparo técnico científico do professor e numa abordagem metodológica que enfatizasse a aprendizagem (Cagliari, 1989). Com isso, conseguimos reunir no Instituto de Estudos da Linguagem vários pesquisadores brasileiros envolvidos com questões teóricas da alfabetização, juntamente com Emília Ferreiro, de 24 a 26 de outubro de 1983, num encontro intitulado *Encontro Multidisciplinar, Aprendizagem e Interação*. Como o próprio título revela, havia uma preocupação especial com aprendizagem e interação, dois elementos essenciais dos projetos sobre aquisição da linguagem oral do IEL, sob a coordenação da Dra. Cláudia Lemos.¹⁴ Concordâncias e discordâncias à parte, daquele encontro surgiu a grande colaboração que Emília Ferreira iria fazer logo depois pelo Brasil afora.¹⁵ Era o

¹² Já ouvi de várias professoras o testemunho de que elas eram obrigadas a seguir as diretrizes da escola (método Alfa, construtivismo, etc.) com resultados inaceitáveis, porque os alunos não conseguiam aprender daquele modo. Então, elas escondiam o material oficial debaixo das carteiras e usavam o método delas, baseado em alguma cartilha com a qual estavam acostumadas a alfabetizar com bons resultados.

¹³ Tijolão era o nome carinhoso de um documento da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas do Governo do Estado de São Paulo, que apresentava todos os casos coletados de problemas na alfabetização da década de 70 no Estado, apontava sugestões para resolvê-los, temas para serem tratados (currículo escolar) e atividades para serem realizadas. Era uma volumosa cartilha, por assim dizer. Foi uma discussão crítica desse material com o pessoal da CENP que me fez começar pensar, a pesquisar e a estudar o processo de alfabetização, porque, na época, eu tinha uma desconfiança de que havia problemas demais e muitos equívocos no modo de ver os erros dos alunos, por parte dos professores e dos profissionais da área.

¹⁴ A Dra. Cláudia Lemos conhecia os trabalhos de Emília Ferreiro e a indicou para convidarmos para o Encontro, porque, segundo ela, minhas idéias eram muito semelhantes às de Emília Ferreiro.

¹⁵ Para o Encontro, foram convidadas todas as pessoas da CENP e foi, a partir desse órgão do Governo do Estado de São Paulo que o construtivismo psicogenético se espalhou pelo Brasil, e principalmente, com a ação da FDE, quando esta assumiu algumas funções da CENP. Em algumas universidades, havia pesquisadores interessados nos trabalhos de Emília Ferreiro, mas ficavam restritos aos meios acadêmicos. A introdução das idéias nas escolas públicas veio com um grande trabalho de divulgação da CENP e da FDE. Em nível de Brasil, quando Beatriz, filha do Presidente Fernando Henrique, foi trabalhar no INEP (órgão do MEC), o construtivismo psicogenético foi difundido para todo o território. Beatriz Cardoso tinha trabalhado com Ana Teberosky em Barcelona.

construtivismo de base psicogenética entrando nas escolas e nos programas educacionais. Dadas algumas discordâncias com a proposta da psicogênese, preferi seguir um caminho pessoal que julguei mais adequado e com melhor base científica. Nesse sentido, comecei a conversar com colegas, colecionei muito material para poder entender melhor como os alunos aprendiam ou deixavam de aprender. Publiquei muitos trabalhos e falei muito sobre minhas idéias. Mais recentemente, tenho apresentado uma visão geral sobre o assunto em algumas palestras. Alguns pontos essenciais são apresentados a seguir.

Em primeiro lugar, o grande problema escolar (não social) reside no fato de muitos alunos aprenderem apesar dos métodos a que são submetidos e de os professores que têm. O problema com os alunos que não aprendem. Os métodos não prevêm esse caso, porque têm que dar confiança ao usuário e não fica bem dizer que eles não vão funcionar e que alunos ficarão reprovados. Por outro lado, os professores acreditam demais em métodos prontos e também não sabem como fazer. A solução mais comum é a repetição. Mas, se não deu certo da primeira vez, é bem provável que não dê certo repetir a mesma coisa. O primeiro caso do aluno que aprendeu, seja com que método for, não me interessa, de um modo geral.¹⁶ Se o aluno aprendeu, a missão está cumprida. Como ele aprendeu é história. O objetivo e objeto de minhas pesquisas e estudos sempre foi o segundo caso, ou seja, por que certos alunos, em certas circunstâncias, não aprendem. A contraposição com os que aprendem não resultou em nada, porque não era possível detectar os fatores que realmente faziam os alunos aprenderem. Como sempre disse, eles aprendiam apesar da escola e dos métodos a que eram submetidos. Isso significava que as estratégias do professor e dos métodos tinham problemas sérios de conteúdo e, nem por isso, alguns alunos deixavam de aprender. Porém, as deficiências do professor e dos métodos se revelavam claramente no comportamento dos alunos que não aprendiam. A explicação para isto vinha do estudo minucioso do comportamento escolar desses alunos que não aprendiam. O que eles faziam? Por que faziam do jeito que faziam? Por que não faziam o que deviam fazer? Aos poucos, essas dificuldades foram definindo um quadro, no qual alguns alunos iriam se encontrar e, dentro dele, não iriam aprender como os demais.¹⁷ Do meu ponto de vista, a alfabetização perdeu o controle sobre sua ação, quando os órgãos públicos tiraram a ação educativa individual dos professores, muitas vezes baseada em poucos conhecimentos associados a um bom-senso, e transferiam essa competência para os métodos na sua forma de livros didáticos (cartilhas, projetos, apostilas, etc.). Nesse momento começou uma nova etapa do fracasso escolar, com poucas perspectivas de solução.

¹⁶ É claro que um pesquisador está sempre atento a tudo o que acontece. Portanto, gosto de saber como alguns alunos aprendem, mesmo sendo submetidos a métodos e estratégias mirabolantes e pouco científicas. Um dia encontrei uma professora da periferia de São Paulo, que nunca tinha alunos reprovados. Ela disse que dava uns tapas, quando algum aluno saía dos eixos e não aprendia o que ela esperada dele. E o aluno aprendia. Ela justificava dizendo que era assim que aquelas crianças aprendiam na vida e a escola era uma continuação da vida. Investigando um pouco mais, descobri que ela tinha um profundo respeito pelos alunos e levava o processo de alfabetização com alto grau de interação com os alunos. Os alunos a adoravam. Dar uns tapas não era visto como uma forma de aviltamento, mas de consideração para com a boa educação (sic!) deles.

¹⁷ Durante muito tempo, explicava essa situação, dizendo aos professores que o processo de alfabetização tem um muro: quem está do lado de cá, não está alfabetizado; quem está do lado de lá está alfabetizado. Esse obstáculo chama-se saber ler. Ler, neste caso, tem o significado mais forte de decifrar. O grau de dificuldade não importa. A fluência adquire-se com a prática. Todavia, o aluno precisa reconhecer as letras que vê e usar estratégias confiáveis para chegar à leitura correta das palavras. Alfabetizar é isso. O resto é dado como acréscimo.

Uma questão fundamental sempre foi lidar corretamente com a variação lingüística em todos os níveis e em todas as circunstâncias. Quanto mais o dialeto do aluno se distanciava do dialeto da escola, quanto mais ausente estava o dialeto do aluno nas atividades da escola, mais difícil se tornava o processo de alfabetização. Aqui, há um mundo a ser explorado pela escola, mas antes disto, é preciso que o professor saiba andar nesse mundo com segurança e competência. Com isso, ficava claro que havia o certo, o errado e o diferente. O diferente nunca tinha sido cogitado por professores e pelos métodos tradicionais, a não ser para rotular os alunos de deficientes mentais e coisas semelhantes.¹⁸ Com a incorporação do diferente lingüisticamente, era possível entender porque o professor esperava um resultado e o aluno apresentava outro. Era possível entender porque alguns alunos se calavam e se recusavam a participar das atividades em sala de aula.

Instrumentalizados com idéias lingüísticas corretas, sem preconceitos, a respeito da variação lingüística, vinha a segunda questão fundamental, que era ensinar a ler. Escrever sempre foi a prioridade das cartilhas e até da psicogênese tal qual praticada por alguns professores.¹⁹ No entanto, ninguém precisa aprender a escrever, porque escrever é um ato que decorre do fato de alguém saber ler e não o contrário. Ler é, em primeiro lugar, um processo de decodificação. Portanto, a pessoa precisa conhecer como a linguagem escrita e oral funcionam. Com relação à linguagem oral, o trabalho com a variação lingüística mantém os alunos tranquilos e confiantes, porque não precisam deixar de lado o próprio dialeto para aprender o dialeto da escola. Os dois se completam e têm seus lugares de realização. Por outro lado, para decodificar a escrita e ler, o aluno precisava saber muitas coisas sobre os sistemas de escrita. Esses conhecimentos foram resumidos no princípio acrofônico e na categorização gráfica e funcional da escrita.²⁰

De acordo com o princípio acrofônico, o leitor sabe que a cada letra pode associar um som e vice-versa. Até aqui, o método é semelhante ao método fônico. Mas, é só o começo. De acordo com o princípio acrofônico, existe uma diferença muito grande nas relações entre letras e sons, comparada com as relações entre sons e letras. No primeiro caso, temos a decifração propriamente dita e no segundo, a escrita. Embora se trate de duas vias diferentes, passam pelos mesmos lugares, ou seja, o aluno decifra a escrita para chegar aos sons: quais? de seu dialeto e do dialeto da escola. Nesse sentido, vemos funcionar claramente o objetivo da escrita que é permitir a leitura, seja ela feita em que dialeto for. No segundo caso, o aluno parte de sua fala ou da fala de alguém para

¹⁸ Houve um momento em que era tão bombardeado por especialistas em crianças com problemas de aprendizagem, que viam deficiências de todos os tipos, em todos os alunos (e pessoas), que, a convite de uma psicóloga, a Dra. Maria Helena Patto, escrevi um artigo que foi muito lido e discutido por muitos professores: *O Príncipe que virou sapo* (Cagliari, 1985).

¹⁹ Na minha opinião, o grande problema escolar de muitos professores que adotaram a teoria da psicogênese da língua falada foi dar uma ênfase muito grande, e até exclusiva, à produção da escrita, para ver em que estágio as crianças estavam e quando passavam de um estágio para outro. Eles esqueceram que o segredo da alfabetização é a leitura que decifra o que está escrito. Escrever é uma decorrência desse conhecimento de leitura. Por outro lado, para esses professores, a leitura é algo que não é ensinado, mas que o aluno precisa descobrir por si, a partir de sua interação com o texto. Ora, se o aluno não sabe decifrar, como vai aprender a descobrir como se lê. Como costume dizer a eles, por que esses professores não pegam um texto escrito em chinês e tentam fazer hipóteses sobre o que está escrito? Eles acham ridículo. Mas, não é o mesmo o que fazem, às vezes, com seus alunos?

²⁰ Se é lamentável o grau de conhecimento que os professores e as pessoas do país têm a respeito das ciências da linguagem, são muito mais decepcionantes os conhecimentos que elas têm dos sistemas de escrita, com destaque para a ortografia. No artigo da Folha, mencionado neste texto, bem como no editorial do mesmo jornal, no dia seguinte, as pessoas falam de fonemas como se fossem sons da fala. A Lingüística Moderna já não usa mais esse sentido para a palavra fonema há quase um século. Essas pessoas tratam a linguagem com uma teoria semelhante a que Ptolomeu tratou a astronomia.

chegar à ortografia, passando ou não por representações intermediárias. Esse objetivo, para todos nós, está muito distante e é por isso que nós todos temos dúvidas ortográficas, às vezes. Quanto menos estudaram, os alunos apresentam maiores dificuldades ortográficas, principalmente, comparados com os que já sabem escrever com fluência, como o professor. Portanto, é preciso domesticar as dúvidas ortográficas. Para a teoria e, em geral, na cabeça do professor, esses dois caminhos são bem distintos. Porém, na cabeça do aluno eles confundem e atrapalham o progresso da aprendizagem. Aqui, a orientação do professor é fundamental.

Mesmo sabendo que a decifração da escrita é uma habilidade diferente da de escrever, e que ambas necessitam de treinamento específico, com explicações próprias, há dois grandes embaraços a serem desatados. A forma gráfica dos caracteres da escrita parece remeter inequivocamente às letras correspondentes do alfabeto. A é A; B é B. Mas quando A é a ou *a*, não é evidente que se trate da mesma realidade a que denominamos letra A. A forma gráfica é diferente e essa variação pode assumir tantas formas diferenciadas que alguns alunos se perdem no reconhecimento de qual letra vêm na escrita.²¹ Se não conseguem reconhecer de que letra se trata, como podem aprender corretamente o que ouvem e o que fazem? Neste caso, as escritas manuscritas, cursivas, por mais caligráficas que sejam, são uma enorme desgraça para o aprendiz. Não é óbvio o reconhecimento gráfico das letras.²² Certamente, os alunos que aprendem apesar do professor e do método, conseguem resolver essa questão de algum modo. Caso contrário, passam a ser do segundo tipo de aluno: aqueles que confundem tudo.

Por outro lado, não basta reconhecer de que letra se trata para ler, nem ter idéias claras a respeito da variação lingüística e de como os sistemas de escrita são. É preciso juntar isso tudo de modo a fazer sentido. Isso ocorre somente no momento em que o aluno descobre de qual palavra se trata.²³ Como falante nativo, pode fazer valer seus julgamentos de valor, para ver se o que decifrou faz sentido ou não. Indo da escrita para a fala, sobretudo se puder ver na escrita algo que permita a leitura e que, portanto, lhe faculte dizer o que lê em seu dialeto, suas habilidades como leitor decifrador procedem com menos dificuldades do que as que vai encontrar, partindo da fala para chegar à escrita ortográfica.

O princípio acrofônico, quanto muito, ensina a fazer uma espécie de transcrição fonética, como diriam os lingüistas. A categorização gráfica e funcional só podem ser explicadas dentro de uma teoria sobre a ortografia, porque é ela que define o que é uma letra e qual o som que se deve atribuir a ela, e vice-versa. O alfabeto é fato histórico e só serviu para gerar o princípio acrofônico. Por si só o alfabeto não serve para a produção de uma escrita de uso social. Foi a ortografia que permitiu que as pessoas escrevessem e lessem como nós fazemos.

Neste momento, minha teoria sobre o processo de alfabetização está clara, nas suas linhas gerais e básicas. Resta fazer alguns comentários sobre a implementação dessas idéias em sala de aula ou em qualquer processo de alfabetização. O exposto

²¹ A essa variação no desenho gráfico das letras, damos o nome de estilos de letras (na verdade, alfabetos diferentes para escrever uma mesma língua). Também é chamada de fontes, nome que aparece nos processadores de texto dos computadores. Basta dar uma olhada nessas fontes para entender melhor o que se explica no presente texto.

²² No livro *Diante das Letras*, citado na bibliografia, há alguns artigos que tratam desse assunto.

²³ Um grande problema dos métodos silábicos das cartilhas e fônicos das letras é não reconhecer que a unidade básica da escrita e, por conseguinte, da leitura, é a palavra. A linguagem oral tem no texto sua expressão mais completa, mas é a palavra que é a unidade mais evidente para o falante e para o leitor. Todos os sistemas de escrita têm na palavra sua unidade mais importante, porque é ela que define a ortografia, neutralizando a variação lingüística e conferindo à escrita sua função mais importante que é permitir a leitura por todos os usuários da língua, sejam falantes de que dialeto for.

acima mostra que o professor e os programas de ensino precisam ter uma formação lingüística sofisticada, para lidar corretamente com a linguagem oral e escrita. São os conhecimentos técnicos lingüísticos que irão mostrar claramente a quem quiser saber como se faz para ler e escrever. A partir deles, cada professor poderá desenvolver seu método de trabalho de acordo com suas preferências e levando em conta sempre a realidade das salas de aula. O contrário, acreditar num método qualquer como sendo um caminho infalível de se obter resultados é uma falácia. Se o aluno não entende o professor e o professor não entende o aluno, não há método que resolva. Por outro lado, se o professor tiver uma boa formação e conhecimentos técnicos lingüísticos sólidos poderá agir como um pesquisador que vê, analisa, entende seja qual for o problema, seja qual for o aluno e, então, terá condições de fazer o aluno progredir sempre, até que, a partir de certo ponto, o aluno aprenda a aprender e comece a avançar nos estudos, sem precisar da ajuda específica do professor a cada passo que dá. Para quem não acredita nisso, lanço aqui, mais uma vez, o desafio: você, professor, que sabe ler, faça uma relação dos conhecimentos de que uma pessoa precisa para, de modo justificado, ler uma palavra qualquer da língua, por exemplo, *pato*, *mesa*, *pote*, *escola*, ou qualquer outra. Faça uma análise crítica dos conhecimentos apontados, explicando como eles funcionam (Cagliari, 1999). Poucas são as pessoas que sabem fazer isto, apesar de saberem ler sem dificuldades. A ação de ler tem conhecimentos interiorizados que a pessoa adquire ao longo da vida e dos estudos. Porém, os alunos que não aprendem, apesar de tudo, precisam discutir esses conhecimentos, um a um, para poderem ter o instrumental adequado para saber ler, sabendo que estão fazendo a coisa certa. Não basta acreditar somente nos conhecimentos interiorizados pelo aluno. É preciso ensinar o que ele precisa saber.

Chegamos, assim, ao ponto de partida que motivou este texto. Qual método é melhor? Se tantas pessoas antigamente se alfabetizavam com as cartilhas, por que não queremos mais esses livros (Amâncio, 2002)? Se tantas pessoas estão se alfabetizando seguindo o método construtivista da psicogênese da língua escrita, por que abandonar tal abordagem? Se os alunos aprendem com tal professora, que não segue método nenhum, porque obrigá-la a fazer assim ou assado? Volto a afirmar o que já disse antes. O problema da alfabetização não são os alunos que aprendem deste ou daquele modo. O problema são os alunos que não aprendem. O problema são os alunos que aprendem errado e, depois, apresentam enormes dificuldades para progredir nos estudos. O que fazer com eles? São filhos de um deus menor, menos poderoso, menos atencioso com suas criaturas? Será que são deficientes mentais? Pessoas que não se concentram, não sabem ouvir e entender? Ou será que somos todos animais racionais, iguais, e com as mesmas chances de aprender? A minha experiência, pesquisando e estudando o processo da alfabetização, tem mostrado que um professor competente, bem preparado, que possui os conhecimentos técnicos lingüísticos necessários ao processo de alfabetização, tem condição de alfabetizar qualquer aluno até o final do primeiro semestre do primeiro ano. Isto significa que o aluno vai reconhecer as letras, identificar palavras comuns de seu dia-a-dia ou de seu conhecimento, decodificar com certo esforço e com tentativas e erros e, finalmente, dizer em seu dialeto o que está escrito, sabendo que o que está fazendo está certo. Assim, o aluno pode se considerar alfabetizado. A partir daí, terá condições de se desenvolver, até sozinho, e se tornar um leitor fluente. De posse desse conhecimento, terá condições de escrever o que quiser. Suas dúvidas ortográficas, como as de todo o mundo, serão resolvidas com a prática de leitura e de escrita. Se a dúvida persistir, a única solução é perguntar a quem sabe ou olhar em um dicionário ou livro que possa ajudar a resolver esse problema.

E a questão da compreensão da leitura? Os textos, muito comumente, permitem algumas interpretações e rejeitam outras. Trata-se de um limite não muito claro para ninguém, nem mesmo para quem escreveu o texto. A linguagem é assim. Porém, tal fato não é privilégio exclusivo dos textos escritos. Os textos orais também são assim. É por esse motivo que vivemos dialogando com nossos interlocutores para saber se entendemos corretamente o que ouvimos e se nosso interlocutor entendeu corretamente o que queríamos que ele entendesse. O que ouvimos e falamos nem sempre ajuda como devia. Mais uma vez, é preciso reforçar que a linguagem é assim, seja ela oral ou escrita. Por causa de a natureza da linguagem ser assim, a escola, desde cedo, percebeu que vale a pena discutir os textos com os alunos. Além de revelar uma interpretação aceita por todos, não raramente, descobre idéias interessantes e originais que não costumam aparecer à primeira vista ou audição. Neste momento, estamos saindo do processo de alfabetização e entrando no processo de letramento, como se passou a definir essas atividades que vão além da decifração da escrita (Soares, 1985). Quando uma pessoa fala com outra, não é preciso fazer exercícios de interpretação. A própria interação face a face leva a isso. Quando uma pessoa ouve um texto sem poder intervir de imediato, por exemplo, a leitura de uma notícia ou história, apesar de discordar ou não entender no momento em que ouve, por boa educação, terá que ouvir até o fim para, depois, perguntar, se for o caso. Num caso e noutro, a interação com o texto é semelhante.²⁴ Por essa razão, o professor não deve checar a mente de seus alunos com uma série de perguntas de interpretação de texto, mas deve abrir um espaço para um processo de interação lingüística em que predomine o diálogo. Além disso, a compreensão de um texto é um processo cognitivo que depende da mente das pessoas, do que elas têm lá dentro. Uma investigação nesse mundo é uma intromissão desleal, principalmente quando essa ação representa um abuso de poder da parte do professor (ou do método ou seja lá de quem for).²⁵ Então, não se deve fazer interpretação de texto para saber se os alunos entenderam corretamente o que foi lido ou o que leram? Essa pergunta tem sua resposta no que foi exposto acima. Os textos podem ser debatidos livremente, desde que se aceitem todas as interpretações possíveis. Querer descobrir o que uma pessoa pensa através de perguntas, como faz a escola, além do mais, é uma ingenuidade científica.

A exposição aqui feita visa a esclarecer algumas questões sobre os métodos fônico e construtivista de base psicogenética e a reafirmar que minha abordagem das questões do processo de alfabetização e letramento se baseia em conhecimentos lingüísticos essenciais para se compreender como a linguagem oral e a escrita funcionam. De posse desses conhecimentos, a prática em sala de aula é uma decorrência da habilidade do professor e das condições de trabalho que ele e a escola tiverem. Pode-se ter uma teoria sem um método que a aplique. Mas, todo método sempre tem uma teoria por trás. O método fônico e o método construtivista psicogenético têm uma teoria sobre a linguagem oral e escrita cheia de equívocos e completamente insatisfatória. Essa é a causa pela qual esses métodos deixam alguns alunos mal formados, os quais acabam

²⁴ Quando ouvimos alguém falando (ou lendo), processamos a linguagem na mente. Uma vez estocada lá, podemos elaborar sobre ela, modificando-a como quisermos. Esse é um processo de interação com o texto que ocorre somente na mente do ouvinte. Sempre que alguém ouvir uma pessoa falando sua língua, irá interagir mentalmente com o que ouviu. Os alunos que não entendem o professor, processaram em suas mentes, de algum modo, o que ouviram. Por isso, é importante o diálogo do professor com os alunos para que tais conhecimentos interiorizados se revelem, para que o professor saiba como está sendo entendido pelos alunos. Todos sabem, por experiência que, não raramente, achamos que dissemos tudo completa e claramente e, depois, descobrimos que a compreensão por parte dos nossos interlocutores foi falha, por nossa culpa e não de nossos interlocutores. Os professores já pensaram nisso?

²⁵ Aqui entra o grande debate sobre provas e avaliações escolares (Cagliari, 1998, pág. 61-78).

sendo reprovados, aumentando a evasão escolar ou abaixando o nível da qualidade do ensino. Os conhecimentos técnicos lingüísticos não são um tipo de panacéia, não são um tipo de remédio geral para tudo. São apenas ferramentas nas mãos dos professores. A eles e tão somente a eles compete realizar o trabalho com perfeição.

Referências Bibliográficas

- AMÂNCIO, L. N. B. *Cartilhas para Quê?* Cuiabá: Ed UFMT, 2002.
- AZENHA, M. G. *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*. São Paulo: Ed. Ática, 1993.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Editora Scipione. 1989. (Acompanha um pôster sobre *A Origem das Letras do Alfabeto*).
- CAGLIARI, L. C., O Príncipe que Virou Sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização, in: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Nº 55, pág. 50-62, 1985 (reimpresso no livro: *Introdução à Psicologia Escolar*, Patto, M.H. (org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª ed., pág. 193-224, 1997.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Editora Scipione, 1998.
- CAGLIARI, L. C. O Que É Preciso para Ler, in *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*, Massini-Cagliari, G. e Cagliari, L.C. (org.). Campinas: Mercado de Letras, pág. 131-159, 1999.
- CAGLIARI, L. C., Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu: por um construtivismo não psicogenético, in: *Anais do III Congresso Paranaense de Alfabetização*. Curitiba: Futuro Congresso e Eventos. p.48-65, 1999.
- EYRES, I. *Primary English*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 2000.
- FERREIRO, E. e TEBEROSLY, A. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Ed. Cortez, 1985.
- FIDGE, L. *Literacy Activity Book*. London: Letts Educational, 1998.
- FIDGE, L. *English Basics: literacy support*. London: Letts Educational, 1999.
- GADOTTI, M. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Ed. Cortez, 1998.
- GROSSI, E. P. *Didática de Alfabetização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 3 vols., 1990.
- LANZA, A. A. X. Reminiscências escolares: experiências vivenciadas com o método global de contos, in: *Caderno do Professor: alfabetização*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Centro de Referência do Professor, Nº 11, pág. 54-60, 2003.
- LIMA, B. A. *Caminho Suave: alfabetização pela imagem* (renovada e ampliada). São Paulo: EDIPRO – Edições Profissionais. 118ª Ed., 2000.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Cartilha do Povo para ensinar a ler rapidamente*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 756ª ed., 1951.
- MAGNANI, M. R. *Em Sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.
- MASSINI-CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L. C. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MORTATI, M. R. L. *Os Sentidos da Alfabetização: (São Paulo / 1876-1994)*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- SOARES, M. B. As Muitas Facetas da Alfabetização, in *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Nº 52, pág. 19-24, 1985.

SODRÉ, B. S. *Cartilha Sodr e*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 247^a ed., 1975.
STRANGE, D. *Start Reading*. Oxford: Oxford University Press. 1988
TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da Linguagem Escrita*. São Paulo: Trajetória Cultural e Campinas: Editora da Unicamp, 2^a ed., 1990.

Texto de palestra
20 03 2006