

Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização

Claudemir Belintane
Universidade de São Paulo

Resumo

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre o ensino de leitura e a alfabetização no Brasil, tomando como ponto de partida os confrontos contemporâneos entre os chamados ‘métodos’ e ‘metodologias’ ou ainda ‘linhas’, ‘filosofias’, ‘teorias’ de alfabetização e de leitura. Situa sua argumentação a partir de alguns embates e algumas preocupações que vêm ocorrendo nesse campo do ensino nesta primeira década do milênio e, como exemplo, analisa um documento publicado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, intitulado “Relatório final do grupo de trabalho; Alfabetização infantil: os novos caminhos”, (Brasília, 2003). Toma essa análise como uma referência para discutir a relação entre a produção científica no campo do ensino da leitura e da alfabetização e seus efeitos no ensino público. No final do texto, o autor evidencia sua perspectiva de pesquisa e expõe algumas sugestões específicas para a abordagem da alfabetização e do ensino da leitura no Brasil, enfatizando as singularidades da escola brasileira em que a oralidade – desde que vista a partir de suas possibilidades autênticas de uso – pode desempenhar um papel fundamental no ensino e na aprendizagem da leitura. Conclui afirmando que a política, muitas vezes, assume este ou aquele método como forma de fugir da responsabilidade mais complexa, que é a de assumir a alfabetização como prioridade absoluta do Estado.

Palavras-chave

Alfabetização – Leitura – Letramento – Oralidade – Métodos.

Correspondência:
Claudemir Belintane
Faculdade de Educação da USP
Av. da Universidade, 308
05508-900 – São Paulo – SP
e-mail: cbelintane@usp.br

Reading and literacy in Brazil: a search beyond polarization

Claudemir Belintane
Universidade de São Paulo

Abstract

This article presents reflections on the teaching of reading and literacy in Brazil, taking as its point of departure the current disputes among the so-called 'methods' and 'methodologies', or still, 'lines', 'philosophies', 'theories' of literacy and reading. The text weaves its arguments from some of the clashes and concerns taking place in this field of teaching in this first decade of the new millennium and, as an example, analyzes a document published by the Commission for Education and Culture of the Federal House of Representatives entitled "Final report of the workgroup Child Literacy: the new paths", (Brasília, 2003). This analysis is taken as a reference to discuss the relation between the scientific production in the field of the teaching of reading and literacy, and its influence on public education. Towards the end of the text, the author explains his research perspective and describes specific suggestions to approach the issue of literacy and the teaching of reading in Brazil, emphasizing the singularities of the school in Brazil in which orality – if viewed in its authentic possibilities of use – can play a fundamental role in the teaching and learning of reading. The article's conclusion affirms that, many times, politics adopts this or that method as a way of evading the more complex responsibility of assuming literacy as an absolute priority of the State.

Keywords

Literacy – Reading – Literacy proficiency – Orality – Methods.

Contact:
Claudemir Belintane
Faculdade de Educação da USP
Av. da Universidade, 308
05508-900 – São Paulo – SP
e-mail: cbelintane@usp.br

Desde o final século XIX, o ensino da leitura vem sendo submetido a uma polaridade discursiva que opõe, de um lado, as linhas teóricas que acentuam a importância do código no processo da aprendizagem da leitura (métodos alfabético, silábico, fônico e outros), cuja entrada no ensino se dá a partir de uma rígida sistematização das fases iniciais da aprendizagem e cuja premissa básica assume que a leitura fluente resulta de um domínio seguro da correlação entre as unidades mínimas da fala e as da escrita. De outro, posicionam-se as linhas que dão relevo aos sentidos prévios construídos pelo leitor e a suas habilidades em utilizar-se de conhecimentos já assimilados para monitorar o processo de leitura, cuja entrada no ensino valoriza, entre outros, a cultura, a construção do conhecimento e a interatividade (métodos globais; ideográficos; construtivismo; sociointeracionismo e outros).

No Brasil, desde o início da década de 1970, o segundo grupo suplantou o primeiro, pelo menos discursivamente (Barbosa, 1994). Entrecruzaram-se e influenciaram o discurso escolar publicações importantes que, se não conseguiram – como pretendiam – uma entrada mais efetiva nas ações escolares, ao menos, tiveram algumas de suas versões tomadas como referências fundamentais na elaboração de programas nacionais e regionais, desde o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e os Parâmetros Curriculares Nacionais e Guias Curriculares regionais até programas mais específicos como o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do Ministério da Educação e Cultura.

Apesar da importância desse movimento de renovação da educação, as avaliações nacionais e regionais evidenciam um quadro não muito diferente do que já se exibia nas décadas de 1970 e 1980. Se antes preponderava a evasão escolar, hoje preponderam as imensas dificuldades de leitura e as defasagens nas correlações esperadas de competência/série (ou ciclo). As avaliações nacionais de 2003 (BRASIL, 2004) evidenciam um percentual de

55,4% de alunos que apresentam problemas sérios de leitura, sendo que 18,7% deles foram classificados no nível ‘muito crítico’. Segundo o SAEB (p. 34), tais alunos “não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização; não foram alfabetizados adequadamente; não conseguem responder os itens da prova”.

Outra avaliação que causou impacto negativo sobre o sistema escolar brasileiro foi a organizada pela OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico –, que ficou conhecida como PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (OCDE-PISA, 2000)¹. Apesar de ter sua eficácia questionada (Marchetti, 2005) em razão da amplitude e das diferenças que recobre, seus resultados causaram um imenso impacto midiático em razão de o Brasil ter sido classificado em último lugar no *ranking* dos 32 países avaliados.

É nesse efervescente e polêmico contexto que a Câmara dos Deputados, por meio de sua Comissão de Educação, constituiu um grupo de trabalho (doravante GT) integrado por especialistas nacionais e estrangeiros, cujo objetivo era o de analisar a situação da alfabetização no Brasil e apresentar “propostas para o avanço do debate e das políticas e práticas em nosso país” (Brasília, 2003, p. 8). O GT compôs-se dos seguintes intelectuais: Marilyn Jaeger Adams (EUA), Roger Beard (Inglaterra), Fernando Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso-Martins (Brasil), Jean-Emile Gomberg (França), José Morais (Bélgica) e João Batista Araújo e Oliveira (Brasil). Apesar de já decorridos três anos da publicação de seu relatório, resolvemos submetê-lo a reflexões uma vez que o tema vem experimentando desdobramentos surpreendentes na mídia e influenciando autoridades (como veremos adiante). No Brasil, o ministro da educação Fernando Haddad em entrevista recente vem assumindo que esse debate é necessário: “se o mundo in-

¹. Em 2003, houve outra avaliação do PISA (<http://www.inep.gov.br>); no entanto, a de 2000 é a que nos interessa porque seu foco principal foi a leitura.

teiro fez esse debate, achamos que é preciso fazê-lo no Brasil também”². Na França, desde janeiro deste ano, há de fato um debate instigante que resultou de uma circular do Ministério da Educação que praticamente proíbe o uso do *método ideovisual* (em algumas entrevistas, o ministro restringe também o ‘método global’)³. Como veremos adiante, o contexto requer análise e reflexões e, nesse sentido, o relatório encomendado pela Comissão da Câmara não deixa de ser um documento oficial importante, já que permite reflexões tanto no campo do ensino como no das políticas públicas.

Nesta primeira parte, faremos uma análise geral do relatório. Na segunda, vamos tecer algumas considerações sobre o panorama teórico-prático brasileiro. Pretendemos finalizar o texto apresentando nossas perspectivas sobre a alfabetização e o ensino da leitura.

Analisando o Relatório Final do Grupo de Trabalho — Alfabetização Infantil: os novos caminhos

Já nas primeiras linhas da apresentação do documento, assinada pelo deputado Gastão Vieira, entrevê-se uma adesão política ao que supostamente seria um movimento internacional de mudanças decorrentes dos avanços científicos e, ao mesmo tempo, uma aceitação plena do foco principal do documento, que se centra no mérito dos estudos sobre alfabetização e na situação de atraso científico do Brasil nesse campo:

Nos últimos 30 anos, houve um gigantesco progresso nos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita bem como sobre os métodos de alfabetização. Os estudos sobre alfabetização saíram do campo da intuição, amadorismo e empirismo e da especulação teórica para adquirir foros de ciência experimental. (Brasília, 2003. p. 8)

O deputado expressa sua esperança no conhecimento científico sobre a leitura e cita

como exemplo os países industrializados que se beneficiam das “ciências da leitura” e diz lamentar as “diversas razões que têm impedido que o Brasil acesse esses conhecimentos e incorpore a experiência de países mais bem sucedidos” (p. 8).

O foco do deputado, seguindo o da equipe de especialistas, desloca-se dos imensos problemas que o país enfrenta tanto no campo da Educação como no socioeconômico e vem iluminar somente as práticas de alfabetização, mais precisamente a adoção de metodologias, tendo sempre como seguras balizas os pretensos avanços “da ciência cognitiva da leitura” (p. 10).

Já na síntese do relatório, que precede o desenvolvimento do texto, anuncia-se que “O Brasil não vem conseguindo alfabetizar adequadamente suas crianças — conforme evidenciado pelo desempenho dos alunos nas séries posteriores”⁴. Do início ao final do relatório, insistir-se-á nas recorrências ao “cientificamente comprovado”, às “provas irrefutáveis” alcançadas pela “moderna ciência cognitiva”, cujas pesquisas teriam lançado mão de procedimentos tecnológicos avançados, que vão desde o mapeamento do cérebro pela chamada MRI (imagem por ressonância magnética funcional), até a análise genética da dislexia, eixos esses bastante comuns aos defensores do método fônico e de uma concepção inatista de dislexia, cujos manuais, com as novidades das descobertas das neurociências, vêm sendo traduzidos no Brasil (Shaywitz, 2006; Snowling; Stackhouse, 2004).

Baseados nessas ciências, os autores do relatório enquadram seus opositores e todas as outras vertentes de pesquisa e de intervenções educacionais no campo do amadorismo, dos erros grotescos, das improvisações e das investidas ideológicas:

2. Folha de S. Paulo, 11 de fevereiro de 2006, Caderno Cotidiano.

3. A discussão pode ser acompanhada no *site* francês: <http://www.cafepedagogique.net> (última consulta em 05/03/2006).

4. O Relatório considera a avaliação nacional de 2001 realizado pelo SAEB, em que o desempenho dos alunos de 4ª séries é mais grave ainda (22,2 % são classificados como ‘muito crítico’).

O problema é que uma postura eminentemente política ou ideológica levou, em diversos países, continua levando, no Brasil, a uma rejeição de evidências objetivas e científicas sobre como as crianças aprendem a ler. (Brasília, 2003, p. 15-16)

Ao descrever sua metodologia de trabalho, o GT diz assumir uma perspectiva neutra e científica, enfatizando que suas intervenções consensuais situam-se acima da ideologia e da política. Cita o exemplo de outros países, como Estados Unidos, França e Inglaterra, que teriam conseguido produzir documentos e sínteses sobre o estado da arte no campo da leitura de modo a subsidiar as políticas educacionais de seus países com visões bem objetivas e, no contexto local, refere-se à iniciativa do parlamento brasileiro como “um importante passo nessa direção” (p.16). Após esses exemplos, apresenta-se um quadro que põe em destaque o exemplo francês, o ONL – *Observatoire National de la Lecture* –, entidade criada em 1995 com o objetivo de subsidiar o Ministério da Educação da França. Logo em seguida, menciona as metodologias de pesquisa nas quais essa abordagem se baseia e cita mais dois países que vêm absorvendo essas mudanças: Inglaterra e EUA.

No capítulo IV, planos nacionais de ensino e entidades dos três países-exemplo são tomados como referências com o objetivo de reforçar os argumentos que o GT apresenta em defesa da superioridade do método fônico. A NSL – *National Literacy Strategy* – da Inglaterra e o NRP – *National Reading Panel* – dos EUA, ao lado do ONL, entram em cena para exemplificar a emergência de novos planos e organizações que estão sendo especificamente criados para responder a duas demandas específicas: combater os métodos globais e/ou ideovisuais e apresentar a metodologia fônica como solução para o problema do ensino da leitura.

Quatro motivos são apontados para justificar a escolha desses três países como exemplos: 1. são países com sistemas educacionais complexos; 2. ainda enfrentam desafios e dificuldades para alfabetizar; 3. vêm promovendo mudanças

em seus programas de ensino; 4. quatro dos principais autores do relatório são desses países. Uma informação importante, que talvez pudesse ter sido explicitada no relatório, é o fato evidente de que esses quatro representantes internacionais defendem a mesma linha teórica: Adams, Beard, Gomberg e Moraes são históricos defensores do tradicional método fônico ou de metodologias próximas a eles – em seus países, estão no momento em franca ascensão já que conseguiram importantes vitórias discursivas, formaram sociedades de discurso, aliam-se à política e, no momento, trabalham com seus governos.

No grupo, há mais três brasileiros que também são pesquisadores dessa mesma tendência. O fato de os especialistas serem todos do mesmo grupo talvez explique a recorrência fechada ao paradigma do método fônico e a abundância de referências a esses autores e dê a esse relatório um caráter nitidamente de pugna política e ideológica e não de peça neutra e científica como se apregoa em suas páginas.

Há também duas observações a serem feitas em relação à constituição do GT e à escolha dos três países-referência. Primeiro: essa endogenia do grupo não condiz com o rigor científico que se reivindica para o teor do relatório. Segundo: esse tipo de GT difere muito do que foi organizado na França com o mesmo objetivo: uma conferência de consenso, organizada pelo PIREF – *Programme Initiatif de Recherche en Education et Formation* (2003) –, na qual havia participantes de diversas correntes, como veremos mais adiante.

Outro ponto relevante que caracteriza a estratégica endogenia do GT diz respeito aos lugares e às representações projetadas pelos autores, como estes situam a problemática a ser abordada e como constroem a imagem de seus interlocutores. Veja-se aqui a seguinte passagem:

O presente relatório foi encomendado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Ele representa uma tentativa de contribuição do Parlamento para associar o Brasil aos esforços da comunidade internacional de pesquisa-

dores, educadores e países comprometidos com a adoção de critérios científicos como base para a formulação de políticas e práticas de ensino da leitura e escrita. (Brasília, 2003, p. 13)

Pode-se perceber nessas linhas que o grupo, mesmo com seus três brasileiros, isola-se imaginariamente, autoconcebendo-se como única comunidade de pesquisadores internacionais, relegando ao limbo todos os pesquisadores brasileiros que mantêm outros compromissos epistemológicos e outros enlaces internacionais. O documento quer induzir o leitor a crer na existência de uma única comunidade internacional, que é a detentora da verdadeira pesquisa científica – fica claro o uso intencionado do artigo definido “a comunidade” e não “uma comunidade” ou “esta ou aquela comunidade”. A reivindicação desse isolamento faz coincidir o grupo de autores do texto com “a comunidade” de cientistas que detêm a verdade, o que evidencia uma rigidez do pólo discursivo próxima da intolerância. O trecho abaixo ilustra sobejamente essa busca de legitimação:

É importante salientar que as pesquisas atuais sobre leitura obedecem às mesmas regras aplicáveis às demais ciências experimentais, como a física ou a biologia. A comunidade científica internacional nessa área inclui centenas de pesquisadores, organizados em inúmeras instituições científicas e com publicações em revistas técnicas que submetem seus artigos a conselhos de revisores antes da publicação. A maioria dessas publicações encontra-se referenciada nas citações apresentadas na seção final (Referências). A criação da SSSR (Sociedade para os Estudos Científicos da Leitura), em 1990, é um marco na institucionalização da nova ciência da leitura. (p. 17)

O interdiscurso aí pressuposto estrutura uma contenda como um discurso não científico, aquele que pode ser autorizado, o que não reúne credibilidade suficiente para influenciar as políticas públicas.

Essa intenção é enunciada exaustivamente em muitos outros pontos do texto, de forma mesmo a incitar o leitor a indagar o porquê dessa busca exagerada de legitimação. Uma possível explicação é a estratégia de luta que se entrevê nesse tipo de armação discursiva: o grupo precisa desalojar a outra corrente que ora está no poder que, no caso brasileiro, seriam as perspectivas construtivistas ou sociointeracionistas, os autores de documentos e programas oficiais no Brasil (PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, PROFA – Programa de Alfabetização de Adultos, PNLD – Plano Nacional do Livro Didático e outros documentos oficiais do último decênio) e da maquinaria dos manuais didáticos.

O texto do relatório é construído de tal forma a conduzir o leitor à conclusão de que existe uma linha de pesquisa absolutamente confiável, supostamente testada e aprovada por pesquisadores de alto nível e de cujo contexto os pesquisadores e educadores brasileiros não fariam parte e, ainda mais, tenta mostrar que a validade dessas pesquisas é universal, ou seja, podem ser globalizadas.

No capítulo III, o documento apresenta a concepção de leitura do grupo, trazendo fragmentos de obras de Adams e Morais. A leitura é definida como “capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos” (Brasília 2003, p. 20). Nesse contexto, o documento expõe um trecho de uma das obras de Morais, que usa como uma espécie de alegoria didática o caso da cegueira do poeta inglês Milton, cujas filhas, mesmo sem compreender a língua grega, liam textos em grego para o poeta, que os compreendia. Para Morais, o poeta não estava praticando a leitura, somente as filhas o faziam já que conseguiam extrair dos símbolos gregos a pronúncia, mesmo sem conhecer os sentidos desse. O pai, ouvindo o som da língua grega, realizava apenas o ato da compreensão. Com o exemplo, os autores fazem uma distinção absoluta entre ler e compreender e dão forma ao embate principal do capítulo, opondo a equa-

ção “ler é compreender” à fórmula “ler para compreender” (p. 21).

Nessas contraposições, o documento apresenta suas críticas à *whole language* – traduzida no Brasil e divulgada como ‘linguagem integral’ ou, no caso da leitura, como ‘leitura significativa’ – de Goodman (1997) e de Smith (1999), procurando mostrar aos brasileiros que as evidências científicas apresentadas por Adams e outros reduzem as idéias dos dois autores à ideologia, a posições políticas sem valor científico (Brasília, 2003). Repetindo exaustivamente que a decodificação ocupa um lugar central na aprendizagem da leitura, o estado da arte vai negando as principais influências teóricas que os educadores brasileiros receberam nos últimos 20 anos, citando quatro pesquisadores – Vygotsky, Piaget, Bruner e Flavel – como autores do passado, cujas idéias foram suplantadas por “novas evidências a respeito dos substratos neuro-anatômicos da linguagem que revolucionaram as maneiras de pesquisar nesse campo” (p. 24-25). Tais autores, juntamente com outros que também serão direta ou indiretamente criticados no relatório (Jean Foucambert, Emilia Ferreira e Ana Teberosky, Paulo Freire e muitos outros de diversas outras ciências), exerceram grandes influências sobre a produção de muitos intelectuais brasileiros, sobretudo daqueles que, no campo do ensino da leitura, não aceitam alçar ao primeiro plano o domínio exaustivo e metódico das unidades mínimas da escrita ou da língua, influências essas que se podem ver no Brasil, entre tantas obras, em Abaurre (1997), Bajard (1999), Barbosa (1994), Franchi (2001), Geraldi (1997), Kleiman (1995), Kramer (2001), Marcuschi (1999), Rojo (1998), Silva (1993), Smolka (2003), Tfouni (1997) e muitos outros. Temos consciência de que tais autores não formam uma rede consensual nem mesmo são oriundos das mesmas ciências ou fontes teóricas, entretanto possuem em comum o fato de não aceitarem que o ato de ler ou mesmo de aprender a ler constitua essencialmente em uma lida exclusiva com os elementos menores do

processo (fonema, sílaba, grafema etc.).

Segundo o relatório, tais ramificações teóricas seriam desatualizadas, ultrapassadas, sem valor científico. O discurso prossegue, tentando convencer a partir de uma pressuposição de que os leitores de um país em desenvolvimento, como o Brasil, devem reconhecer a supremacia científica dos países desenvolvidos e aceitar de antemão a idéia de que há uma distância evidente entre esses dois blocos:

Os tópicos aqui incluídos não apenas abordam as questões mais fundamentais da alfabetização, mas também poderão ajudar a analisar e compreender a distância que separa a evidência científica disponível no mundo e as práticas de alfabetização mais usuais no Brasil. (Brasília, 2003, p. 23)

Avançando na construção de sua legitimidade discursiva, em várias partes do relatório, o grupo exhibe exageradamente o compromisso de seus métodos com os das ciências exatas:

A partir de fatos científicos bem estabelecidos, vem sendo possível derivar idéias robustas para o ensino da leitura e para a reeducação de pessoas com dificuldades de leitura. A Sociedade Americana de Psicologia (ASP) publicou em sua revista *Observer* (volume 13, de julho-agosto de 2002) um relatório intitulado “How psychological science informs us about the teaching of reading”. Esse relatório ressalta que na Nova Ciência Cognitiva da Leitura o princípio de que a consciência fonológica é o mais importante preditor de sucesso em leitura possui a força equivalente à do conceito de gravitação em física. (p. 18)

Sempre pondo em relevo a filiação científica de seus argumentos e suas verdades, o documento apresenta também a defesa “dos métodos fônicos”, mostrando que são eles “os mais utilizados em países desenvolvidos” (p. 59). Retomando as críticas normalmente atribuídas ao método fônico pelas demais perspectivas, procura apresentar, ponto a ponto, seus contra-argumentos, para logo em seguida reafirmar

que “os métodos fônicos se mostram superiores aos demais. A instrução em fônica deve ser sistemática e não acidental” (p. 63).

No capítulo IV, ao apresentar a “experiência de outros países”, os autores refazem a contraposição entre as correntes, evidenciando a disputa entre as linhas de pesquisa, com implicação de governos, ministérios, entidades e planos que são especialmente criados para estabelecer interfaces com o governo e assumir o controle ideológico e logístico das redes escolares. Nos três países, o relatório tenta evidenciar alguns pontos que seriam comuns:

- Governos e entidades especialmente criadas para enfrentar a crise exigem mais controle da rede escolar, interferem em currículos e programas; investem num minucioso controle na produção de materiais didáticos e no programas de formação de professores, sempre tendo como referência uma única orientação teórica, a fônica.
- Os governos acabam reconhecendo os pólos da contenda entre os métodos e, apesar de nem sempre poderem assumir diretamente uma única metodologia, apontam favoravelmente para o método fônico;
- Há sempre um grupo de trabalho considerado acima dos conflitos ideológicos, caracterizado como de alto nível científico, que produz um relatório evidenciando as causas do fracasso escolar e elegendo a metodologia fônica como a mais adequada ao processo de alfabetização e ensino da leitura;
- As avaliações passam a ser mais detalhadas, envolvendo também os níveis iniciais;
- Em geral, a idéia de avaliação é associada ao diagnóstico médico da dislexia e acaba enfatizando que a preparação para a escrita (ensino de fônica) e os diagnósticos de possíveis problemas de aprendizagem devem incidir mais cedo na vida das crianças (por volta dos cinco anos), para controlar distúrbios de aprendizagem e outros problemas.

Por mais que o relatório apresente seus dados e alinhe argumentos a partir deles, fica

evidente a sua intenção publicitária na própria estruturação do texto. No primeiro capítulo, o Estado da Arte, segundo os autores, elaborado com rigor científico, mostra que as linhas comprometidas com a *whole language* e com o construtivismo ou sociointeracionismo foram suplantadas pelas evidências recentes da ciência – que reconhecem, sempre de “maneira inequívoca”, que o método fônico é superior e mais eficiente ao ensino escolar da leitura e da escrita. No capítulo seguinte, apresenta os três países que tiveram problemas com as metodologias não científicas e deixam claro que há sempre um caminho, que é também o evidenciado no relatório que estão produzindo: uma comissão de cientistas que não se veiculam a ideologias, um relatório cientificamente elaborado e providências a serem tomadas pelos governos.

Vê-se, com clareza, que a preocupação constante no relatório é a busca de legitimidade. Se os cientistas são aceitos como os mais relevantes da comunidade internacional (capítulo II e III), se as experiências de seus países foram aceitas como tendências universais (capítulo IV), então a análise da situação brasileira empreendida pelo grupo (capítulo V) e as conclusões e recomendações (capítulo VI) serão inquestionáveis e poderão influenciar diretamente as políticas públicas.

O exagero dessa busca de legitimidade, sobretudo a de José Morais, também pode ser observada em um documento francês, produzido pela ONL (órgão que rivaliza com a Associação Francesa de Leitura – AFL), *L'évolution de l'enseignement de la lecture em France depuis dix ans*, quando Bernard Cerquiglini, presidente do ONL, ao apresentar os participantes das Jornadas de janeiro de 2004, apresenta José Morais como conselheiro do presidente Lula no Brasil (ONL, 2004, p. 8).

Ainda que nos relatos da situação de cada país haja pontos obscuros não esclarecidos pelo relatório, tais como reações de intelectuais locais e mesmo das redes escolares (reações estas que em geral são consideradas pelo GT como motivações meramente ideológicas) e resultados que não se efetivaram nas novas

avaliações (isso pode ser constatado, por exemplo, nos próprios relatórios do ONL⁵), a argumentação avança afirmando e reafirmando que a aplicação da metodologia fônica vem sendo responsável por mudanças positivas nos dados oriundos dessas avaliações. Do conjunto das intervenções governamentais nesses três países – que vão desde aumentos progressivos de investimento nas séries iniciais à reorganização da estrutura das redes –, os autores abstraem apenas a eficácia do método fônico e a rejeição das outras metodologias como elementos a serem considerados pelo leitor.

Estabelecendo um contraponto relevante a esses argumentos, podemos retomar aqui algumas conclusões da conferência de consenso organizada na França pelo PIREF em torno das práticas de ensino e de possível adoção de métodos no ensino da leitura. O resultado geral da conferência não foi a escolha de um método ou mesmo a eleição de atividades fônicas como centro do processo do ensino de leitura. Ao contrário, a recomendação dos especialistas é que se combine o trabalho sobre o código com atividades que resgatem o sentido e ainda sugerem muitas outras atividades sobre língua, compreensão e produção textual – deixam claro que o trabalho sobre o código é importante, mas não suficiente. O único método que é citado como não recomendável é o “ideovisual, porque ele se recusa a trabalhar com a correspondência grafema-fonema” (PIREF, 2003, p. 3). Ainda assim, autores importantes nessa conferência, como Goigoux (2003), vêem elementos positivos nessa concepção de Foucambert e comentam que apesar de não ter sido utilizado na França de forma pura, exerceu influências positivas que estão presentes no próprio programa de 2002, que o rejeita.

Ainda tocando no caso francês, no início deste ano, o ministro da Educação, Gilles de Robien, editou uma circular (n. 2006-003 du 3-12006⁶) reforçando essa interdição e incluindo também no rol dos excluídos o que ele nomeia método global (aqui, apesar das ambigüidades, o ministro possivelmente se refere às influências

de Kenneth Goodman e Frank Smith e inclua talvez as metodologias de Decroly, Frenet e outras influências que não assumem diretamente a decodificação como centro do processo de alfabetização). Em seus argumentos em entrevistas dadas aos grandes jornais⁷, Robien afirma que tomou essa decisão baseado em evidências científicas consensuais que atribuem a causa dos aumentos dos casos de dislexia aos métodos globais de ensino.

A circular e as entrevistas geraram polêmicas, abaixo-assinados, entrevistas e artigos de especialistas. Ouzoulias (2006), tomando a data da circular como ponto de partida para uma fina ironia, intitula seu artigo “La révolutions du 3 janvier ou lê syndrome de la tortue de Floride” em que demonstra a pluralidade de abordagens que podem estar por detrás da condenação do ministro (*whole language, whole word, método ideovisual*) e enfatiza que não é produtivo para os pesquisadores e educadores franceses espelharem suas conclusões na comparação com o que se passa na Inglaterra e nos EUA, já que há grandes diferenças entre as línguas (na correlação fonema-grafema) e no próprio contexto teórico-prático da educação de cada país – sua conclusão fica bem evidente em um dos subtítulos de seu artigo: “Deux langues, deux écritures, deux didactiques”.

Goigoux (2003) também veio reforçar o que já havia sido posto na conferência de consenso, reafirmando que não há provas científicas que possam assegurar a superioridade desse ou daquele método no campo da leitura e da alfabetização.

Mesmo Frank Ramus⁸, especialista em neurociência, ligado ao ONL, portanto defensor de uma posição pró-ensino sistemático da correlação grafema-fonema, mantém certa reserva ao falar em métodos de ensino inspirados pela neurociência: “Je maintiens que ces recherches

5. www.inrp.fr/onl (última consulta: outubro de 2005) – pode-se notar que o percentual renitente de 15% de alunos considerados fracos em leitura no final do ciclo II continua no mesmo patamar.

6. Ministère de l'éducation national, de l'enseignement supérieur de la recherche.

7. As afirmações do ministro podem ser conferidas no *site* <http://www.cafepedagogique.net>

8. <http://education.devenir.free.fr/Lecture.htm#ramus>

en neurosciences n'ont pour l'instant aucune application aussi directe à l'éducation"⁹. No entanto, concorda com as pesquisas do "National Reading Panel" que, ao analisar diversos métodos de ensino, assegura a superioridade das metodologias fônicas. Mesmo assim, o pesquisador francês ressalta o que está explícito no NRP: que as atividades fônicas devem estar presentes desde o início do ensino da leitura, mas não isoladamente, já que a fônica é apenas mais um dos componentes entre outros que também são necessários. Nota-se aqui e mesmo no NRP que a versão fônica para o Brasil não assume esses relativismos. Aliás, Bajard (2006, p. 2), comparando o relatório brasileiro com um dos documentos do ONL francês, nota essa diferença:

Apesar de José Morais participar da redação dos dois textos, o estilo do texto francês é diferente do relatório brasileiro. *La lecture et son apprentissage* não está recheado com expressões tais como as seguintes, presentes no Relatório apresentado na Câmara: "*todos esses estudos adotam procedimentos científicos bem estabelecidos e reconhecidos pela comunidade internacional*", (Brasília, 2003 p. 17); "*O estudo [o de Morais] rompeu com o mundo da especulação e do amadorismo*, (p. 17), além de outras similares que parecem ter sido escolhidas com o objetivo de gerar confrontos e semear polêmicas.

Avançando na análise do relatório, o capítulo IV, ao abordar o caso brasileiro, presuppõe que o leitor já deveria estar pronto para aceitar que o que tem diante de si é uma peça científica construída acima de intenções ideológicas, sendo assim, diante de tantas evidências, acabará admitindo que os problemas revelados nas avaliações do SAEB são de responsabilidade dos construtivistas brasileiros.

Partindo de avaliações do SAEB e do PISA, o relatório também constata que o "Brasil enfrenta fortes dificuldades para alfabetizar seus alunos e, com isso, permitir-lhes uma escolarização adequada" (Brasília, 2003, p. 112) e que não há no país dados "que permitam

afirmar a existência de programas de alfabetização eficazes nos sistemas públicos municipais" (p. 112).

Mesmo ressaltando – em apenas três linhas (p. 113) – que há uma diversidade de causas que incidem sobre as dificuldades brasileiras no campo do ensino da leitura, o documento descarta de imediato que os problemas possam ser atribuídos à "questão da pobreza" ou a "distúrbios de aprendizagem". Como tais problemas são complexos demais para serem avaliados por uma comissão desse tipo, a atenção do GT se concentra nas "políticas e práticas de alfabetização associadas a estes resultados".

Tendo, então, focalizado o problema que interessa ao GT, volta-se o foco sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. O relatório menciona a notável influência que o documento brasileiro exerce sobre as secretarias municipais e estaduais de Educação, nos programas de formação de professores e nos livros didáticos.

Em razão dessa influência, o relatório dedica várias páginas à análise do documento. Como aconteceu nos três países, o GT 'brasileiro' também detectará as influências da *whole language* de Goodman e Smith e também as do construtivismo de Emilia Ferreiro, sobretudo as oriundas do livro *A psicogênese da língua escrita* (Ferreiro e Teberosky, 1986). Só que no caso do Brasil, os autores detectam, nas páginas dos PCNs, a convergência dessas três correntes: da psicologia genética, do sociointeracionismo e da leitura significativa. Dos quatro documentos de que se compõem os PCNs, a atenção se centrará apenas no do primeiro e segundo ciclos, já que estes tratam do período de alfabetização.

Depois de apresentar alguns trechos que definem os pressupostos teóricos do documento brasileiro, enfatizando os confrontos que este propõe em relação às perspectivas que enfatizam o código e a decifração, o relatório põe em causa as secretarias e os programas de formação de professores, dando especial desta-

⁹ http://education.devenir.free.fr/Lecture.htm#_edn3 (consulta em 05 março de 2006)

que às influências dos PCNs e às oriundas das universidades brasileiras, realçando que estas são ultrapassadas, distantes do estado da arte da “maioria dos países desenvolvidos” (Brasília, 2003, p.131). Lamenta também a ausência de programas de avaliação e de um consenso mais amplo sobre as metodologias científicas que definem e conceituam alfabetização.

Seguindo o exemplo das contraposições que Adams apresenta às obras de Goodman e Smith nos EUA, os autores se propõem a fazer o mesmo com a influência de Emília Ferreiro, dando à *A psicogênese da língua escrita*

[...] um tratamento mais detalhado para demonstrar como a ciência evolui e como as evidências científicas obrigam os pesquisadores a reformular suas teorias e hipóteses — ao invés de permanecer repetindo-as como artigo de fé. (p. 132)

Nas páginas finais desse capítulo, o grupo de trabalho compara o Brasil a outros países, tanto em relação a propostas dos PCNs e de outros documentos oficiais, como em relação a diretrizes, a perspectivas para a formação de professores e para a avaliação escolar. A conclusão propõe algumas sugestões, mais ou menos no mesmo roteiro das críticas já efetivadas nos três países eleitos como exemplos: maior controle das redes educacionais; definições mais rigorosas das diretrizes e, sobretudo, dos conceitos e das estratégias relacionados ao trabalho do professor e às demandas da alfabetização de crianças — definições que, segundo o GT, devem sempre considerar “critérios científicos e não filosofias pedagógicas” (p. 136) —; uso sistemático da metodologia fônica; uso de livro didático de preferência com controle do Ministério da Educação; e programas de formação de professores com mais mecanismos de controle de qualidade e dos programas (nesse tópico, o grupo chega a sugerir uma bibliografia ‘essencial’ com a indicação de vários autores defensores do método fônico, dois deles integrantes do próprio GT, Adam e Beard).

Encerra o relato do documento o capítulo VI — “Conclusões e recomendações” —, no

qual o GT reforça a comparação do Brasil com os três países e repete as afirmações que fazem desde o início, realçando a importância da pesquisa científica, dos mecanismos de controle, dos currículos mais detalhados e, sobretudo, deixando evidente que o Brasil não possui os conhecimentos científicos necessários no campo da alfabetização:

O primeiro e mais importante passo consiste na abertura do diálogo das autoridades e da comunidade acadêmica brasileira com outros países e com a comunidade acadêmica internacional. O Brasil terá certamente muito a ganhar se passar a estudar, conhecer, compreender e adotar uma visão de alfabetização compatível com o estado atual do conhecimento sobre o assunto. Esta não é uma tarefa simples e requer a revisão de posições e compromissos, mas é uma obrigação de todos quantos são responsáveis pela produção e gestão do conhecimento. O conhecimento científico sobre alfabetização é dialético e evolui, se amplia, se torna mais sofisticado. Este momento é particularmente auspicioso, tendo em vista que os novos governos federal e estaduais possuem uma maior margem de liberdade para rever posições. Quanto à comunidade acadêmica, atualizar-se e oferecer informações atualizadas aos alunos — trata-se, antes de mais nada, de um dever moral e profissional. (p. 146)

Os autores sugerem ainda a criação de organizações não governamentais como as criadas na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos. Encerram o documento assumindo que os autores prevêem críticas sobre ele, já que isso também ocorreu nos outros países, nos quais o método fônico (como acontece no Brasil) conta sempre com reações adversas motivadas por filosofias, ideologias e interesses.

Diante dessas afirmações, cabe uma reflexão de natureza epistemológica. Piatelli-Palmarini (1983) comenta a propósito dos empiristas e behavioristas que suas teorias têm um disfarce atraente, mas em termos heurísticos quase sempre “naufregam nos recifes de uma

ontologia demasiado avara” (p. 9), já que adotam critérios que limitam a complexidade do objeto de pesquisa e tornam o modelo explicativo bastante restrito, quase insignificante diante da vasta gama de outros fenômenos que o compõe. A visão científica dos defensores do método fônico pode ser relida a partir dessa interpretação de Piatelli-Palmarini, ou seja, a redução da aprendizagem da leitura ao fenômeno da decodificação produz um corte nos elementos essenciais do processo e evidencia também a sua perigosa avareza epistemológica. Vejamos um dos momentos em que os autores destacam os elementos essenciais do processo de aprender a ler, transcrevendo o texto do National Reading Panel (Brasília, 2003, p. 23):

É um fato científico bem estabelecido que aprender a ler requer:

- Compreender o princípio alfabético.
- Aprender as correspondências entre grafe-mas e fonemas.
- Segmentar seqüências ortográficas de palavras escritas em grafemas.
- Segmentar seqüências fonológicas de palavras faladas em fonemas.
- Usar regras de correspondência grafema-fonema para decodificar informação (Adams, 1990; Adams; Treiman; Pressley, 1997; Snow, 1998; National Reading Panel, 1998).

Apesar de os autores reconhecerem que muitos outros aspectos de ler e escrever foram abandonados em razão da especificidade do relatório, reforçam que estes acima elencados, pelo NRP, são os mais fundamentais. Talvez o que suscite críticas e reações, em todos os países onde se tenta implementar o método, não sejam as motivações ideológicas e políticas como os defensores do fonocentrismo afirmam exaustivamente em muitas páginas do relatório, mas justamente essa redução da complexidade do campo a que se dedicam. O estado da arte da psicologia cognitiva que sustenta o método

fônico, quando vertida para a prática, quase nada acrescenta à conhecida tradição dos chamados métodos alfabéticos ou silábicos. O que sempre apregoam como novidades são as supostas comprovações científicas que trazem da neurobiologia e da genética. Em Snowling; Stackhouse (2004) e Shaywitz (2006), pode-se detectar tendência semelhante à do relatório, pois se elabora um discurso que prega as novidades e os avanços da ciência no tratamento da dislexia para, no final, oferecer quase sempre sugestões de diagnósticos e atividades, a escolas e pais, que praticamente nada diferem das praticadas na década de 1960 (Jadoulle, 1966). A avareza epistemológica, o foco reduzido sobre a decodificação, reedita as soluções, presentes nas cartilhas tradicionais, os esquemas cartesianos de sempre: partir da menor dificuldade (começar pelas sílabas mais fáceis), uma ordem rigorosa (famílias silábicas em seqüência, em ordem de dificuldade), redução das diferenças subjetivas, apagamento de quase todos os tipos de diferenças.

A complexidade das demandas brasileiras e as dificuldades de transposição do conhecimento teórico para as práticas

Em geral, os pesquisadores, diante da complexidade da demanda brasileira, vêem-se obrigados a elaborar sínteses teóricas entre diversos autores e até mesmo entre diversas ciências, porque percebem os grandes problemas que a redução do foco da relação educativa a um aspecto ocasiona. As indagações abaixo representam boa parte das inquietações de um pesquisador ou mesmo de um educador diante da complexidade que o ensino da leitura e da escrita põe para cada educador:

Foi precisamente a necessidade de analisar o contexto, de pensar a alfabetização (ou o desenvolvimento/ensino/aquisição da escrita) em termos de interação e interlocução, que fui evidenciando ao longo destes anos de trabalho – para

situar essa tarefa pedagógica no seu âmbito técnico, prático, mas sobretudo teórico e político. Embutida nessa necessidade, a procura do que era relevante e significativo. Ou seja, na diversidade dos métodos, na diferença das práticas, na dispersão dos interesses, na atribuição de valores, na contingência das situações e momentos, o que importa realmente? Pode-se assegurar ou determinar isso? (Smolka, 2003 p. 29)

Nota-se que a autora se vê diante de uma diversidade de elementos que vai desde a nomenclatura, que já denuncia possibilidades de diálogos com diversas tendências, a um campo complexo de se definir e de se 'assegurar'.

Já os defensores do método fônico aplainam o campo, eliminam as diferenças, reduzem o campo do ensino da leitura à escolarização e a um conjunto de técnicas.

Ao analisar as tendências brasileiras, fixam-se apenas num confronto entre métodos em vez de analisar a complexidade que algumas linhas atingiram, sobretudo nas últimas décadas. Mesmo as influências das perspectivas ideovisuais e as da leitura significativa (Goodman, Smith, Foucambert), as dos construtivistas (Piaget, Emília Ferreiro), as dos sociointeracionistas (Vygostsky, Lúria) e as de Paulo Freire não se deram isoladamente no campo da linguagem. Nas décadas de 1980 e 1990, tais influências foram re combinadas com outras originadas de diversas possibilidades interdisciplinares: da Sociolingüística (por exemplo, oriundos da tradição laboviana com intensa intertextualidade com a obra de autores como Bourdieu, Snyders e outros), como se pode ver em Soares (1989); da Análise do Discurso francesa e da Teoria da Enunciação de M. Bakhtin, que se podem ver em Geraldi (1997), Smolka (2003), Kramer (2001), Kleiman (1995), Abaurre (1991), Rojo (1998), Orlandi (1996) e em muitos outros. Talvez as dificuldades que os autores do Relatório apontam nos PCNs, e que realmente se podem detectar, advenham de uma tentativa de elaboração de sínteses teóricas abrangentes, com a intenção de evitar um modelo restritivo, que se centre apenas em um dos aspectos do ensino.

Além desses entrecruzamentos teóricos, há também a emergência de novas pesquisas no campo da aquisição da linguagem oral, que abrem perspectivas importantes para a alfabetização e a leitura. Um exemplo é a produtiva aproximação entre Lingüística, Psicanálise e Educação, cujas concepções de linguagem, língua e escrita assumem um vínculo constitutivo com o conceito de inconsciente. Um exemplo promissor são os trabalhos de Lemos (1992), Castro (1996), Lierde-Vito (1998), Bosco (2002), Lemos (2002) – para essa perspectiva, por exemplo, as idéias de consciência fonológica ou mesmo a concepção de sujeito autocentrado vistas no relatório não ficariam sem uma densa crítica.

Se um consenso científico é necessário para que os educadores e gestores possam contar com sugestões de programas e currículos em um esforço coletivo de enfrentar as complexas demandas brasileiras, é fundamental que ele se dê a partir de uma articulação mais ampla que considere o movimento dialético típico do conhecimento científico contemporâneo que, salvo raras exceções, cultua a interdisciplinaridade, respeita a heterogeneidade e a complexidade dos processos e das diversidades culturais. E é importante que a busca desse consenso esteja inserida num plano amplo que faça da alfabetização e do ensino da leitura no Brasil prioridades absolutas.

O grupo de especialistas escolhido pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara representa apenas uma das perspectivas possíveis do campo da leitura e da alfabetização. Nesse sentido, a recente crítica feita por Ouzoulias (2006) sobre o perigo da importação das pesquisas anglo-saxônicas para a França pode, com muito mais razão, ser aplicada ao Brasil: país complexo, cuja língua, o português do Brasil, possui um sistema fonético-fonológico muito diferente do inglês – se o aluno inglês ou americano experimenta imensas dificuldades em correlacionar grafemas a fonemas (ou fones) e, por isso, necessita de treinos sistemáticos em fônica, o aluno brasileiro parece se dar bem com atividades que colocam a dinâmica fonético-fonológica da língua em jogo a

partir do uso de textos integrais de sua cultura, sobretudo aqueles gêneros que parecem ter sido especialmente preparados pela cultura para que a criança possa brincar com a desmontagem de palavras. As fórmulas de escolha, o jogo do revestrés, a língua do Pê, os trava-línguas, as mnemonias e tantos outros gêneros lúdicos presentes na diversidade cultural brasileira já trazem em si os elementos essenciais de uma escrita.

Os textos de origem oral permitem estratégias excelentes de alfabetização e de engajamento subjetivo no universo da leitura. É possível, por exemplo, classificar os trava-línguas, as fórmulas de escolha, as adivinhas, as mnemonias de acordo com o tipo de dificuldade que o processo de alfabetização vai enfrentar no momento. Se quisermos lidar com encontros consonantais, poderemos brincar oralmente com o trava-língua – por exemplo: “troque o trinco e traga o troco” –, pronunciando-o de dois jeitos: com o encontro consonantal ou reduzida à sílaba canônica: “toque o tinco e taga o toco” (as crianças reconhecem aí, na falta do /r/, o outro que ainda tem dificuldade de fala e acaba percebendo o encontro consonantal). Ao fazer o percurso de passagem para a escrita, seguindo roteiro semelhante ao dado acima, vamos ter um pareamento que evidencia a forma e a função do encontro consonantal.

Há muitos outros jogos que permitem associar movimentos corporais ao descolamento de unidades vocabulares ou silábicas (alguns exemplos: pular corda dizendo textos, atirar a bola na parede dizendo um texto, fórmulas de escolha, alguns brincos e mnemonias) – nesse ponto, lingüística e a cinesiologia se associam e, em geral, favorecem muito a entrada no jogo dos sujeitos que apresentam dificuldades analíticas em relação à segmentação.

Insistimos que na oralidade já há os elementos fundamentais de uma escrita (Belintane, 2005), ou seja, que a estética que permite a memorização e o jogo são elementos fundamentais não apenas para que o aluno aceite o jogo de “cola-descola” da intermitência silábica e fonemática, mas também para que coloque em

jogo uma subjetividade que se compraza em descobrir um espaço de movimento entre textos orais e entre estes e os textos escritos e, de uma forma mais geral, entre os elementos segmentáveis e analisáveis da fala e da escrita, sejam eles fones, sílabas, grafemas, morfemas, frases, referências intra e intertextuais etc. Em Belintane (2006), mostramos o efeito da adivinha na memória, discutimos a idéia de uma “subjetividade de entre-textos”, que analisa forma e sentido ao mesmo tempo.

Nesse contexto de ensino, é possível e recomendável que se utilizem as concepções de Emília Ferreiro e atividades com famílias silábicas (com atividades orais, cópia, ditado etc.). Note que partindo do oral, dos gêneros orais e da leitura, as fases de Ferreiro não estarão centradas apenas na escrita e as atividades com famílias silábicas partirão de contextos mais complexos (textos de origem oral ou mesmo da pesquisa em livros). Frisemos bem: a atividade com família silábica é muito importante, mas somente deve ser posta em jogo seletivamente a partir de diagnósticos precisos e de preferência individualizados. Só se abordam as famílias silábicas que de fato constituem dificuldades – somos radicalmente contra a exaustão do contínuo das famílias silábicas como forma de contemplar todos os alunos e todas as dificuldades. Nivelar a classe dessa maneira é assumir uma metodologia de baixo custo, mas de alto risco.

Nas situações heterogêneas de ensino, não há outra solução. É necessário trabalhar a partir de diagnósticos precisos, com mais de um material didático¹⁰ e até mesmo com dois professores simultaneamente – um dos problemas atuais nessas salas é que o professor não consegue dar conta dos diversos níveis que tem diante de si.

Voltando à polêmica dos métodos, cabe aqui ainda uma pergunta e um comentário: se os próprios especialistas defensores do método fônico (Adams *et al.*, 2006) admitem que apenas 25% dos alunos de classe-média e um “nú-

10. Em Belintane (2000), sugerimos uma ambiência de linguagem e de formação contínua de professores em rede eletrônica para tentar dar conta dessa complexidade. A idéia é produzir um material didático contextualizado, a partir de demandas concretas da rede em questão.

mero bem maior” daqueles “menos ricos em atividades de letramento” não dispõem de consciência fonológica nas séries iniciais (p. 19), por que assumir um método que generaliza para qualquer sujeito a instrução direta (aquí entendida como treino grafofônico)?

Não temos dúvida de que a língua permite diferentes subjetividades, algumas mais propensas ao jogo desejante da intermitência – que permite, por exemplo, não só a desmontagem das palavras, mas sobretudo um ir-e-vir entre textos e palavras, que pode favorecer a leitura fluente e significativa; e outras que assumem um modo mais pregnante de lida com a própria fala – que não aceita o ato do corte, a segmentação das palavras. Em nossos estudos, temos identificado na história desses sujeitos uma carência de jogos lúdicos no período de aquisição da fala (Belintane, 2006b) e nos recusamos a classificá-los simplesmente como disléxicos.

Em nossas pesquisas e cursos de formação de professores, reunimos condições de fornecer aos professores materiais didáticos contextualizados, elaborados a partir de suas próprias demandas, embora sejamos sempre obri-

gados a reconhecer que tudo se afunila em dois gargalos: redes escolares que não fornecem condições de trabalho para que a equipe possa pôr no centro uma prioridade (no caso a alfabetização e o ensino de leitura em situações heterogêneas de ensino); professores que não dispõem de uma formação inicial necessária à atividade que exercem – uma olhada nos currículos de pedagogia é bastante reveladora: no caso da Universidade de São Paulo, que é quase sempre vista como modelar, há apenas um semestre dedicado ao estudo da alfabetização e uma disciplina optativa intitulada “Metodologia do Ensino de Lingüística”. A formação do professor, tanto a inicial como a contínua, é um dos nós principais dessa intrincada rede de problemas.

Não é por acaso que o amplo contexto do ensino da leitura acaba sendo tratado como contraposição entre métodos de alfabetização e que alguns políticos aceitam a polarização e acabam assumindo este ou aquele método como forma de fugir da complexidade e de ter em mãos uma solução rápida e barata para um problema antigo, que deveria ser tratado como prioridade, de forma sistêmica e não pontual.

Referências bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. Estudos Lingüísticos e a aquisição da escrita. In: Encontro Nacional de Aquisição de Linguagem, 2. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CEAL/PUC-RS, p. 5-49, 1991.

_____. **Cenas de aquisição da escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto/Maria Bernadete Marques Abaurre/Raquel Salek Fiad. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1997.

ADAMS, M. J. *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

BAJARD, E. **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Nova embalagem, mercadoria antiga.** Texto da conferência pronunciada na Faculdade de Educação da USP (mimeo, 2006)

BARBOSA, J. **Leitura e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1994.

BELINTANE, C. Matrizes e matizes do oral. **Revista Doxa** – Revista Paulista de Psicologia e Educação Araquara, 2005, v. 9. p.23-45.

_____. Por uma ambiência de formação contínua de professores. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nov. 2002, n. 117, p. 177-193.

- _____. **Adivinha, leitura e desejo.** São Paulo: Cortez, (2006) (prelo).
- _____. Subjetividades renitentes. In: REZENDE, N.; RIOLFI, C.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. **Linguagem e Educação:** implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006b.
- BOSCO, Z. R. **No jogo dos significantes:** a infância da letra. Campinas: Pontes, 2002.
- BRASIL (SAEB). **Resultados do SAEB/2003.** Junho de 2004 (versão preliminar). Brasília: INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>> Acesso em 05 de março de 2006.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Fundamental** (1ª a 4ª). Ministério da Educação e do Desporto. SEF. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil:** os novos caminhos. Seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: Novos Caminhos” em 15 de setembro de 2003. Comissão de Cultura e Educação da Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 02 de março de 2006.
- CASTRO, M. F. P. **Aprendendo a argumentar:** um momento na construção da linguagem. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização:** da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO E.; TEBEROSKY A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB-Mercado de Letras, 1997.
- GOIGOUX, R. **Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus.** Conferência de Consensus: L'enseignement de la lecture à l'école primaire des premiers apprentissages au lecteur compétent. Paris: PIREF, 4 et 5 décembre 2003. Disponível em <<http://www.bienlire.education.fr>> Acesso em 08 de março de 2006.
- GOODMAN, K. **Introdução à linguagem integral.** Porto Alegre: Artes Médica, 1997.
- JADOULLE, A. **Aprendizaje de la lectura et dislexia.** Lieja, Bélgica: Georgez Thone, 1962.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.
- LEMOS, C. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, v. 1, n. 1, 1992.
- LEMOS, M. T. G. **A língua que me falta:** uma análise dos estudos em aquisição de linguagem. Campinas: Mercado de Letras/ Fapesp: São Paulo, 2002
- LIER-DE VITO, M. F. **Os monólogos da criança:** delírios da língua. São Paulo: EDUC, 1998.
- MARCHETTI, G. **Leitura e leitor:** uma análise de proposta avaliativa. 2005. Tese (Mestrado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 30, 1997, p.39-79.
- OCDE-PISA-2000. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA.** Disponível em <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 05 de março de 2003.
- ONL (Observatoire National de la Lecture). L'évolution de l'enseignement de la lecture em France depuis dix ans. **Les Journées de l'Observatoire**, Janvier de 2004. Disponível em: <<http://www.inrp.fr/onl>>. Acesso em: 10 de outubro de 2005.

- ORLANDI, E. P. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- OUSOULIAS, A. **La Revolution du 3 Janvier ou le syndrome de la tortue de Floride**. Disponível em <<http://www.cafepedagogique.net/dossier/contris/ouzoulias.php>> Acesso em 25 de fevereiro de 2006.
- PIATELLI-PALMARINI, M. A propósito dos programas científicos e de seu núcleo central. In: _____. **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. São Paulo: Cultrix, 1983.
- PIREF. Conferência de Consensus: L'enseignement de la lecture à l'école primaire des premiers apprentissages au lecteur compétent. Paris, 4 et 5 décembre 2003. Disponível em: <<http://www.bienlire.education.fr>>. Acesso em: 05 de março de 2006.
- ROJO, R.(Org). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1988.
- SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SNOWLING, M. *et al.* **Dislexia, fala e linguagem**: um manual do profissional. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.
- TFOUNI, L. V. A escrita: remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1997.

*Recebido em 19.10.05
Modificado em 13.03.06
Aprovado em 17.04.06*

Claudemir Belintane é pesquisador e docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.