

**CONCEPÇÕES E METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO :
POR QUE É PRECISO IR ALÉM DA DISCUSSÃO SOBRE VELHOS
“MÉTODOS”?¹**

Artur Gomes de Morais

UFPE – Centro de Educação e CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem

RESUMO

O objetivo desse artigo é analisar como certos discursos recentes sobre “métodos de alfabetização” têm pouco contribuído para discutir-se por que a escola pública não tem sido eficiente em alfabetizar os alunos oriundos das camadas populares. Questionando as caracterizações divulgadas na mídia e por estudiosos do que seriam métodos “construtivistas” e “fônicos” de alfabetização, buscamos identificar em que têm consistido as didatizações apoiadas na teoria da psicogênese da escrita e aquelas fundamentadas nos estudos de consciência fonológica, a fim de assinalar suas contribuições e possíveis limites. Apontando uma dificuldade na forma como pesquisadores e estudiosos têm concebido o ensino da escrita alfabética, propomos a urgência de discutirmos metodologias (em lugar de métodos) de alfabetização, mas de fazê-lo num contexto amplo, que leve em conta a formação continuada de professores, a ampliação do ensino fundamental e outros temas afins.

palavras-chave: alfabetização, metodologias de alfabetização, didática da alfabetização

Introdução

O objetivo desse trabalho é examinar como certos discursos divulgados em nossa mídia, já em pleno século XXI, contribuem para “empanar” uma análise mais crítica de nossas dificuldades em alfabetizar. Entendemos que, no cenário atual, alguns discursos tendem a alimentar o debate estéril, por retomarem, de forma parcial e enviesada, velhos chavões sobre o ensino e a aprendizagem da alfabetização, apostando em panacéias como “métodos miraculosos”. Sem assumir uma filiação a partidos científico-pedagógicos, argumentaremos, ainda, que os opositores dos métodos tradicionais, que hoje ocupam a

¹ Uma primeira versão desse trabalho foi apresentada no XIII ENDIPE, no Simpósio “Os Discursos e as Narrativas nos Processos Educativos”, sob o título “Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil”, em abril de 2006.

mídia assumindo a identidade de “construtivistas”, também colaboram para o obscurecimento de certas questões ligadas ao “como alfabetizar com eficácia”, quando adotam uma proposta ortodoxa de didatização da linguagem escrita e da notação alfabética ou negam evidências científicas provenientes de outras perspectivas teóricas.

Ao final, defenderemos que a tentativa de tratar o tema, de forma menos limitada, requer, alguns cuidados. Além da distinção entre métodos e metodologias de alfabetização, parece-nos necessário considerar questões mais abrangentes como as condições materiais para o exercício dos ofícios de professor e de aluno, um debate específico sobre a formação do professor alfabetizador e sobre o significado da ampliação do ensino fundamental e do acesso à educação infantil. Essas nos parecem vias para a construção de uma escola pública democrática, porque eficiente na introdução ao mundo dos saberes formais legitimados.

Afinal, por que volta à cena a “guerra dos métodos de alfabetização”? De que estão culpando o “construtivismo”?

Até a década de 1970, também no Brasil, a guerra entre métodos de ensino ocupou boa parte do debate e das pesquisas no campo da alfabetização (MORTATTI, 2000). Como atestam Soares (1989) e Soares e Maciel (2000), a partir da divulgação da teoria da psicogênese da escrita nossas pesquisas na área se diversificaram: a um progressivo “desinvestimento” no estudo de métodos de ensino, correspondeu um crescente interesse por investigar processos de aprendizagem, interações na sala de aula de alfabetização e outros temas correlatos. Entendemos que a descoberta dos estudos do campo do letramento também contribuiu para que passássemos a examinar, cada vez mais, práticas escolares e extra-escolares de leitura e produção de textos, o que fica patente, por exemplo, ao revisarmos os trabalhos apresentados no GT 10 (Alfabetização, leitura e Escrita) da ANPED, nos últimos 10 anos. Interpretamos que, mesmo no campo das pesquisas da alfabetização, certo encanto com os fenômenos do letramento levou pesquisadores a investir menos no estudo da aprendizagem da escrita alfabética.

Assim como Magda Soares (2003), julgamos adequado identificar as especificidades e inter-relações dos processos de *alfabetização* e *letramento*, assim como é preciso ressignificarmos a alfabetização, reconhecendo-a como necessária, como processo

sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética. Interpretamos que, com a hegemonia do discurso do letramento, muitos estudiosos de lingüística e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde se lessem e escrevessem os textos do mundo real. Contrariamente a esta perspectiva, temos defendido (MORAIS & ALBUQUERQUE, 2004; MORAIS, 2005a) que o sistema de notação alfabética constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de vir a usar, com independência, o conhecimento de relações letra-som, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado.

Mas, é preciso reconhecer que as acusações que hoje se fazem “ao construtivismo”, como responsável por não alfabetizar nossos alunos das redes públicas, parecem ser também fruto de desconhecimento (ou má fé) dos atuais arautos dos métodos tradicionais.

Antes de discutirmos conceitualmente o que se vem disseminando como “construtivismo pedagógico”, em nosso imaginário educacional, cabe fazer algumas observações. Em primeiro lugar, cabe lembrar que o fracasso escolar (e o fracasso da alfabetização, em especial) não é, nessas terras, consequência da instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª. a 4ª séries (BRASIL-MEC-SEF, 1997), há menos de 10 anos. É bom recordar, inclusive, que, após a instituição daquele documento, o MEC decidiu criar o *Programa Nacional de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação*, que inicialmente tinha a função de divulgar e “explicar” os PCN aos professores e que, felizmente, depois assumiu a tarefa de difundir, nas redes públicas, certa cultura de formação continuada.

Se aquele recente documento defende um ensino de língua inspirado em uma vertente do construtivismo, estudos e pesquisas disponíveis (por exemplo, MOURA, 2001; SANTOS, 2004; OLIVEIRA, 2004; ALBUQUERQUE, FERREIRA e MORAIS, 2005) e a experiência dos que freqüentam, enquanto professores de estágio ou investigadores, as nossas salas de aulas das séries iniciais, permitem afirmar com clareza: o que se faz, na maioria das turmas de alfabetização, tanto nas que atendem a crianças como a jovens e adultos, está muito longe do que apregoam os PCN e seus autores. Tendemos a encontrar, ainda, um amplo emprego de métodos tradicionais (sobretudo o silábico), “casado” com

práticas de leitura e produção de textos que, de fato, não eram realizadas na escola há algumas décadas, mas que assumem ainda um claro formato “escolar”.

Em segundo lugar, é também indicador de ignorância de nossa realidade educacional crer que existem métodos milagrosos ou que os métodos, por si sós, garantiriam o sucesso dos alfabetizandos. Além de desconsiderarem as muitas pesquisas que tratam do tema, e que mostram a complexidade dos fatores que determinam sucesso ou fracasso na alfabetização inicial (cf. Soares & Maciel, 2000), os partidários de métodos fônicos e afins esquecem que as cartilhas antigas, que “ensinavam” apenas as correspondências entre letras e sons, produziram e produzem fracasso no Brasil e em outros países. Vale ressaltar que os estudiosos que a elas nos opomos também tendemos a esquecer que em certos países que há muito tempo têm praticamente toda a população alfabetizada – Cuba, por exemplo –, o emprego de velhos métodos não constituiu obstáculo à inclusão de seus habitantes na galáxia de Gutemberg. Finalmente, cabe não esquecer que as cartilhas sintéticas – fossem silábicas, fônicas ou alfabéticas – “desensinavam” o que é texto e o que são as funções sociais dos gêneros escritos, tal como denunciado em nosso país desde os anos 1980 (SOARES, 1989).

Feitas essas ponderações, cabe indagar o que se está chamando, hoje, de “construtivismo”. Uma primeira ressalva, que nos parece obrigatória, mesmo ainda transitando numa esfera teórica, diz respeito ao emprego do termo “construtivismo” no singular. Qualquer exame menos refinado indica que, por trás dessa etiqueta, se amalgamam várias teorias de aprendizagem e desenvolvimento humanos, com princípios explicativos muitas vezes não conciliáveis (cf. COLL, 1996). Se dentro do “guarda-chuva” construtivista tendemos a colocar matrizes teóricas como a piagetiana e a vigotskiana, cabe arranjar lugar, ali também, para a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, para as teorias baseadas no modelo de processamento de informação, para todos os modelos pós-piagetianos e pós-vigotskianos que surgiram dos anos 1970 para cá. Como “elo unificador” das várias teorias mencionadas, teríamos um princípio geral, segundo o qual o indivíduo não aprende somente por acumular informações que lhe são dadas prontas, mas por reorganizá-las em sua mente. É óbvio que as implicações pedagógicas, derivadas de tantas perspectivas teóricas, não foram nem poderiam ser homogêneas.

As dificuldades em aplicar à didática da alfabetização os princípios construtivistas de extração piagetiana, que fundamentam a teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1979) são antigas em nosso Brasil (cf. MORTATTI, 2000). Afinal, uma teoria de aprendizagem do sujeito individual não pode ser confundida com uma proposta de ensino realizada no coletivo, numa instituição chamada escola. Ante as primeiras divulgações das etapas ou níveis de hipótese demonstrados pela teoria da psicogênese da escrita, passamos a viver dilemas como: “tudo bem, sei que vários de meus alunos estão silábicos ou pré-silábicos e que não compreendem, ainda, como as letras representam os sons. O que faço?” Na realidade, durante mais de uma década, o que predominou na formação inicial e continuada dos professores foi o acesso dos docentes à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz, ao aprender o sistema alfabético e não uma discussão sobre formas de didatizar aquela informação.

Quanto a este último ponto, vemos que as respostas não foram uniformes e acreditamos que nunca poderiam sê-lo. Afinal, didática é território de decisões que têm a ver com valores, ideologias, preferências e outras idiosincrasias dos grupos e pessoas.

Revedo algumas das propostas didáticas que têm como fundamento aquela corrente teórica (GROSSI/GEEMPA, 1986; MEC-SEF 2001), constatamos que se caracterizam por: a) reconhecer a heterogeneidade dos alunos, quanto ao nível de compreensão sobre o que a escrita alfabética nota e sobre como funciona, sendo esta variabilidade relacionada às oportunidades sociais de reflexão sobre a língua escrita; b) propor intervenções específicas para grupos de alunos diferentes e a interação entre aprendizes com níveis próximos; c) estimular a leitura e produção de textos reais; d) estimular a exploração de certas propriedades do sistema alfabético (ordem, identidade, quantidade das letras, etc.); e) não levar os alunos a, explicitamente, analisar as relações entre segmentos escritos e as “partes faladas” das palavras, isto é não promover a reflexão metafonológica; f) omitir-se quanto à necessidade de ensinar, de modo sistemático, inclusive para os alunos que já alcançaram uma hipótese alfabética, o conjunto de correspondências som-grafia usadas na escrita da língua.

Mas não há – e pensamos que nunca deverá haver – consenso sobre qual “a” forma única, miraculosa ou “melhor” de alfabetizar entre os que adotam os pressupostos da psicogênese da escrita. Com isto, parece-nos ainda mais preocupante ver, hoje, a expressão

“alfabetização construtivista” ser usada pelos partidários do método fônico como sinônimo do antigo “método global” de alfabetização, numa importação direta e inadequada da guerra entre partidários dos métodos “whole language” e “phonics” em outros países. Interpretamos que as propostas didáticas brasileiras voltadas à alfabetização – e inspiradas nos construtivismos – tendem a conjugar contribuições da teoria da psicogênese da escrita com evidências do campo do letramento e, em alguns casos, com contribuições dos estudos sobre “consciência fonológica”. O produto resultante, em geral pouco tem a ver com métodos “globais” ou sequer com metodologias do tipo “look and say” ou “ideo-visuais”, nas quais o aprendiz é incentivado a memorizar um repertório de palavras.

O que sim, observamos, nos últimos anos, tanto nos novos livros didáticos de alfabetização (cf. MORAIS & ALBUQUERQUE, 2005) como na prática de professores alfabetizadores que acompanhamos (ALBUQUERQUE, FERREIRA & MORAIS, 2005) é certa falta de clareza, entre estudiosos e docentes, quanto à necessidade de ensinar, sistematicamente, as propriedades da escrita alfabética e suas convenções.

No caso dos novos livros didáticos de alfabetização, substitutos das antigas cartilhas, verificamos que, ao lado de um rico repertório textual e de práticas freqüentes de leitura de gêneros escritos variados, os professores encontram poucas atividades que levem o aluno a compreender como funciona o sistema de notação alfabética e a explorar as relações som-grafia. A pesquisa em pauta (MORAIS, ALBUQUERQUE & FERREIRA, 2005) analisou detalhadamente livros de alfabetização aprovados pelo PNLD 2004, incluindo os mais solicitados ao FNDE naquele mesmo ano. Constatamos que eram escassas as tarefas em que os alunos eram chamados a refletir sobre segmentos gráficos e orais das palavras, a observar as relações entre estes, a analisar rimas e aliterações de palavras semelhantes, a comparar palavras quanto ao tamanho (quantidade de sílabas e de letras) ou mesmo a explorar a diversidade de sons que um mesmo grafema assume em nossa notação escrita.

Conscientes dessas limitações, os professores de três municípios pernambucanos, informantes da pesquisa de Araújo (2004), se queixavam dos novos manuais e declaravam buscar complementá-los com atividades extraídas de antigas cartilhas ou tarefas que eles próprios elaboravam.

Acompanhando, durante um ano letivo, as práticas de ensino de nove professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Recife, Albuquerque, Ferreira & Morais (2005) confirmaram esta situação e constataram, ao mesmo tempo, uma grande diversidade nas formas como aquelas docentes tratavam a escrita alfabética no dia-a-dia, com seus alunos. Se algumas mestras realizavam, diariamente, práticas de reflexão sobre o sistema alfabético, aliadas à leitura e produção de textos, outras professoras desenvolviam um ensino que os pesquisadores classificaram de “assistemático”, já que, em menos de metade dos dias observados, os alunos eram levados a refletir sobre palavras, ou unidades menores que as compõem. Confirmava-se, então, nossa hipótese de que, para alguns docentes, não era preciso “ensinar” a escrita alfabética, já que seus alunos poderiam vir a aprendê-la “naturalmente”.

O engodo da cruzada em favor da recuperação do “método fônico”

Fazendo um esforço para ignorar possíveis interesses comerciais, vemos os brasileiros que lutam em favor da readoção do método fônico de alfabetização apresentarem como armas (ou argumentos principais) o fato daquele método ter sido adotado com êxito pelos países ricos (França, Estados Unidos, por exemplo), de se basear em evidências científicas sobre o papel das habilidades de consciência metafonológica na alfabetização e de que é preciso, de início, garantir o aprendizado da alfabetização em si, para, só depois, investir no ensino que leva à leitura e à produção de textos. Segundo os cavaleiros desta cruzada, o remédio seria substituir o maléfico “método construtivista”, que supostamente seria adotado massivamente em nossas escolas, por uma pílula antiga, palatável e eficiente: o método fônico.

Antes de discutirmos as limitações daquele antigo método, no âmbito específico do aprendizado do sistema de escrita alfabética, parece-nos adequado lembrar que nos “países ricos” o acesso à educação infantil está, na prática, universalizado. Os estudantes, antes da “série” em que se formaliza a instrução em leitura e escrita, já tiveram um bom treinamento no “papel de aprendiz” (PERRENOUD, 1994): além das rotinas da escola e da sala de aula, já foram iniciados em atividades e tarefas escolares que levam à reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e já puderam “frequentar” os modos de produzir e compreender textos

escritos. É preciso não esquecer, ainda, que esses estudantes têm uma jornada escolar diária mais longa que a praticada em nossas redes de ensino, que os professores dos tais países ricos trabalham apenas em uma escola e com uma única turma, que as condições materiais de infra-estrutura e salariais são bem diferentes das que encontramos abaixo do equador.

Julgamos, por outro lado, necessário lembrar que o “adiamento” da vivência de práticas de leitura de textos – algo que em absoluto é aceito ou recomendado nos países ricos (cf. por exemplo, IRA, 2002) – carece de fundamento científico e ignora as evidências acumuladas desde a década de 1980 sobre o aprendizado da linguagem própria dos textos escritos como um conhecimento de domínio cognitivo específico. Cabe aqui ressaltar dois aspectos: a) como registrado há tempo em diferentes países (cf. WELLS, 1982; REGO, 1986), o aprendizado da “linguagem que se usa ao escrever”, essencial para se atuar como leitor e produtor de textos, acontece mesmo antes do domínio da escrita alfabética, quando as condições sociais o permitem; e b) a iniciação na escrita alfabética através de falsos textos, “preparados especialmente para alfabetizar”, tende a produzir alunos que “traduzem” letras em sons e vice-versa, mas que têm várias limitações na capacidade de produzir e compreender os textos de circulação social.

Se nos voltarmos ao âmbito mais estrito do aprendizado do sistema de escrita alfabética, precisamos questionar, em primeiro lugar, o que os novos defensores estão chamando de método fônico. Diferentemente da acepção que este termo tinha algumas décadas atrás (cf. BRASLAVSKY, 1971; MORTATTI, 2000; CHARTIER, 2005), vemos que, atualmente, a expressão “método fônico”, tanto nas declarações de jornalistas como nas dos acadêmicos que o defendem, tem sido tratada como sinônimo de “ensino sistemático das correspondências entre letras e sons”, e que este procedimento didático (ensinar relações grafema – fonema) seria visto como necessariamente ausente nos “métodos construtivistas”. Em alguns casos, num evidente desserviço à população, a mídia chegou a tratar como equivalentes os velhos métodos “silábico” e “fônico” de alfabetização.

Se formos exigentes, se recobramos a memória, veremos que uma característica fundamental do que se convencionou chamar “método fônico” é a proposta de ensinar os alunos a pronunciar isoladamente as unidades fonológicas mínimas – os fonemas – e a memorizar as letras que as notam (isto é, que os representam graficamente). Os defensores,

antigos e atuais do método crêem, portanto, que: a) seria fácil para o aprendiz segmentar as palavras orais em fonemas, pronunciando-os isoladamente; b) tal procedimento constituiria um requisito para a aprendizagem bem-sucedida das relações letra-som e c) para aprender a “codificar” e “decodificar” palavras, seria suficiente um casamento da habilidade de segmentá-las em fonemas (consciência fonológica, numa acepção muito reduzida) com a capacidade de memorizar as letras que a eles correspondem, dominando o seu traçado.

Tal como outros métodos tradicionais de alfabetização, a fórmula miraculosa que agora se quer recuperar tem como fundamento uma visão empirista-associacionista de aprendizagem, cujos processos básicos seriam a percepção e a memória. A partir desse antigo marco epistemológico, se revela também adultocêntrica e pouco sensível a questões de desenvolvimento e relativas às propriedades do objeto de conhecimento a ser aprendido pelo sujeito.

De que argumentos dispomos para fazer essas críticas?

Diferentes estudiosos da consciência fonológica e defensores do método fônico no Brasil e no exterior (cf., por exemplo, CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2000; MORAIS, 1996) assumem literalmente que a escrita alfabética seria um “código” e que as crianças, para dominá-lo, precisariam apenas aprender o “princípio alfabético”, isto é “compreender que em nossa escrita as letras representam os sons da fala”. Temos defendido que a escrita alfabética é um *sistema notacional* e não um código (cf. MORAIS, 2005a) e que o aparentemente simples domínio do tal “princípio alfabético” pressupõe um complexo trabalho cognitivo, que implica compreender as propriedades daquele sistema e distingui-las das que caracterizam outros sistemas simbólicos (como a notação numérica decimal).

Apesar da teoria da psicogênese da escrita ter demonstrado que esta é uma tarefa que envolve uma trajetória marcada por estágios ou saltos qualitativos, os estudos correntes sobre consciência fonológica – que tanto inspiram os defensores do que chamam “método fônico” – tendem a tratar o aprendizado da escrita alfabética sob uma lógica “de tudo ou nada”: como observam Vernon e Ferreiro (1999), aqueles pesquisadores geralmente rotulam as crianças, dicotomicamente, como “leitoras” ou “não-leitoras” e tratam as escritas infantis que não usam as relações som-grafia convencionalmente como “escritas inventadas” (*invented spellings*, em inglês), cujo significado não interessa interpretar, já

que, numa ótica experimentalista, é a ocorrência ou não de diferenças estatisticamente significativas o que produziria conhecimento científico.

Aqueles estudiosos da consciência fonológica e partidários do método fônico também tendem a crer que na mente infantil as unidades da língua oral e escrita (fonemas, letras, sílabas orais e escritas, palavras orais e escritas) estariam disponíveis, tal como na mente dos adultos super-alfabetizados (ver, a esse respeito, a crítica de FERREIRO, 2003). Tendo por base essa equalização entre os conhecimentos metalingüísticos de aprendizes iniciantes e aqueles dos adultos alfabetizados, acreditam que a identificação de segmentos sonoros (os fonemas), seria “a chave miraculosa” para garantir a associação dos mesmos com seus equivalentes segmentos escritos (letras) e, conseqüentemente, para o êxito na alfabetização. Além de desconsiderar o papel da notação escrita, como meio que dá opacidade às complexas e instáveis unidades orais, tornando possível refletir sobre elas, a perspectiva teórica agora criticada não reconhece o intrincado jogo de compreensão entre partes faladas e partes escritas, entre partes e todos escritos, que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente (cf. FERREIRO, 1989).

As evidências resultantes de diferentes estudos em que analisamos as habilidades de crianças para refletir sobre unidades sonoras de palavras (cf. MORAIS & LIMA, 1989; MORAIS, 2004) demonstram que, de fato, há uma relação entre o nível de compreensão sobre a escrita alfabética alcançado pelo aluno, tal como descrito pela teoria da psicogênese da escrita, e o tipo de habilidades metafonológicas que ele já desenvolveu. Constatamos, por exemplo, que: a) as crianças silábicas que começavam a usar letras com valor sonoro convencional tinham a habilidade de identificar palavras com rimas e aliterações ao nível da sílaba; b) a habilidade de identificar aliterações ao nível do fonema inicial era mais desenvolvida entre os sujeitos que já tinham alcançado uma hipótese alfabética ou silábico-alfabética de escrita. Dois outros tipos de dados merecem um destaque especial: em primeiro lugar, vimos, tal como FREITAS (2004), que algumas crianças apresentavam bom desempenho nas últimas habilidades metafonológicas mencionadas, mas que aquele conhecimento não era suficiente para que compreendessem como a nossa escrita funciona em um nível alfabético. Em segundo lugar, vimos que mesmo os alunos já alfabetizados se saíam muito mal em tarefas nas quais se lhes solicitava que segmentassem palavras em fonemas e contassem o número de “sonzinhos menores” (fonemas) de palavras. Mesmo os

alunos que já liam e escreviam convencionalmente tendiam a segmentar palavras em sílabas e, quando acertavam, se valiam de outro recurso: soletrar, dizer os nomes das letras (e não seus fonemas).

Estas últimas evidências demonstram que a exigência original dos propositores de métodos fônicos – levar o aprendiz a pronunciar isoladamente cada um dos fonemas de uma palavra – é antinatural, inaceitavelmente complexa para quem não fez um curso de fonética ou fonologia em nível de graduação. Tratá-la como pré-requisito para a alfabetização seria promover exclusão ou, no mínimo, exigir uma sobrecarga cognitiva desnecessária para os aprendizes que conseguissem sobreviver ao método.

Ao lado dessa flagrante inadequação, que diz respeito especificamente à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, não podemos esquecer que os materiais didáticos de extração fônica, “preparados para alfabetizar”, submetem a criança a textos surrealmente artificiais e limitados, contribuindo para a deformação das competências envolvidas na leitura e na produção de textos.

É preciso repensar nossas metodologias de alfabetização, mas também...

As questões até aqui enfocadas demonstram que precisamos, sim, discutir metodologias de alfabetização, em lugar de ressuscitar a guerra dos métodos tradicionais de alfabetização. Poderíamos resumir a alternativa que defendemos, retomando quatro pontos da argumentação que estivemos desenvolvendo, ao longo desse texto:

- 1- Embora o emprego de métodos isoladamente não garanta sucesso ou êxito escolar, os métodos tradicionais, de base empirista, não são remédios miraculosos: foram e continuam sendo promotores de fracasso (ou sucesso) escolar. No caso específico do método fônico, tem-se a exigência de um nível de consciência metafonológica exagerado e antinatural, além de descuidar-se do ensino da linguagem própria dos diferentes textos escritos.
- 2- As tentativas de didatizar a teoria da psicogênese da escrita tenderam, por um lado, a negligenciar o papel da promoção das habilidades metafonológicas dos aprendizes e, por outro, a não garantir um ensino sistemático das correspondências letra-som. Alguns estudiosos da linguagem e professores de alfabetização demonstram terem

passado a acreditar que a simples vivência de práticas freqüentes de leitura de textos levaria o aprendiz a compreender o sistema alfabético e a dominar suas convenções.

- 3- Se o sistema de escrita alfabético é um objeto de conhecimento em si, é necessário desenvolver metodologias de ensino que levem o aprendiz a, quotidianamente, refletir sobre as propriedades do sistema e, progressivamente, aprender e automatizar suas convenções. A compreensão das propriedades da escrita alfabética requer o desenvolvimento de habilidades fonológicas que a escola deve promover em lugar de esperar que os alunos, sozinhos, as descubram. A promoção da consciência fonológica (e não só fonêmica) pode ser realizada num marco mais amplo de reflexão sobre as propriedades do sistema alfabético, sem assumir o formato de “treino” e deve beneficiar-se, obviamente, da “materialização” que a escrita das palavras (sobre as quais reflete) propicia ao aprendiz. Isto se aplica tanto à alfabetização de crianças como à de jovens e adultos (cf. MORAIS, 2005 b, MORAIS & LEITE, 2005).
- 4- Não existe nenhuma oposição em alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Para não promover exclusão, o ideal é aliar um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente.

Entendemos, todavia, que esse conjunto de princípios, não deve ser tratado à margem de considerações mais gerais sobre a profissionalização do docente, de suas condições materiais e simbólicas de trabalho e da implementação de políticas que favoreçam, precocemente, o sucesso escolar das crianças oriundas de meios populares. O próprio significado da discussão de metodologias de alfabetização precisa estar subordinado a esses temas mais amplos, que são fatores de democratização da escola.

É necessário reconhecer que muito precisa ser feito no sentido de assumir como política de estado a formação continuada dos professores, em especial a dos que se dedicam à alfabetização. Os esforços feitos nos últimos anos parecem-nos ainda insuficientes para dar conta da gravidade da questão. Acreditamos que é hora de termos políticas federais, estaduais e municipais que garantam a real formação continuada dos professores da educação básica. Para que essas não funcionem como apêndices ou ações descartáveis dos

sistemas de ensino, é urgente priorizar a formação dos formadores de professores, em cada âmbito local.

Ao lado disso e de uma redefinição das condições de exercício profissional dos docentes, chamamos a atenção para a necessidade de debatermos o significado da ampliação do ensino fundamental para nove anos e da urgência de universalizarmos o acesso à educação infantil. A partir dos debates travados durante a década de 1990, por ocasião da instituição dos Referenciais Curriculares Nacionais para aquela etapa de ensino (BRASIL-MEC, 1998), fica evidente que muitos que influem nos destinos daquela etapa escolar resistem à idéia de ensinar-escolarizar-alfabetizar na pré-escola.

Não queremos que crianças pequenas sejam “torturadas” ou “forçadas precocemente” a entrar na ordem da escrita. Mas não encontramos fundamento para negar unicamente aos filhos das camadas populares o direito de, cedo, poderem se familiarizar com a escrita alfabética e, cedo, ganharem autonomia no exercício das práticas que cultivam os cidadãos letrados.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, E.B.C; FERREIRA, A.T.B.F. & MORAIS, A.G. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED*. Disponível em www.anped.org.br/28/textos/gt10/gt101128int.rtf, maio de 2006.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. In SINCLAIR, H (org.) *Produção de notações na criança*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, E. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalingüística. In FERREIRO, E. (org.). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.

FREITAS, G. C. M. *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004 .

GROSSI, E. P. / GEEMPA – *Alfabetização em Classes Populares*. Porto Alegre: GEEMPA, 1987.

IRA - INTERNATIONAL READING ASSOCIATION. *What is evidence-based reading instruction?* A position statement. Disponível em www.reading.org/positions/evidence_based.html, maio 2002.

MORAIS A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? Em MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005 a, pp. 29-45.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética. In LEAL, T. & ALBUQUERQUE, E. (orgs.) *Desafios da educação de jovens e adultos – construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2005b, pp. 151-172.

MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In LEAL, T. F. e ALBUQUERQUE, E. B. C. *Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In COSTA VAL, M.G. & MARCUSCHI, B.(orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, ALBUQUERQUE & FERREIRA. *Mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: que sugerem os novos livros didáticos? que dizem/fazem os professores?* Relatório Final de Pesquisa dirigido ao CNPq. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005

MORAIS, A G. & LIMA, N.C. Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética: um estudo com crianças da escola pública. *Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento*. Recife, 51-54, 1989.

MORAIS, A. G. ; LEITE, T.S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, pp. 71-88.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: UNESP, 1996.

MORTATTI, Maria.R.L. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

MOURA, Dayse Cabral. *Por trás das letras: o ensino do sistema de notação alfabética na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

OLIVEIRA, Solange Alves de. *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

REGO, L. L. B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In KATO, M. (org.) *A concepção de escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988, pp. 105-134.

SOARES (1989) Alfabetização: A (des)aprendizagem das funções da escrita. *Educação em Revista*, 8: 16-23, 1989.

SOARES, M.B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Anais da 26ª. Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc, maio de 2006.

SOARES, M.B. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/REDC, 1989.

SOARES, M.B. & MACIEL, F. *Alfabetização*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000. (2000),

VERNON, S. & FERREIRO, E. Writing Development: a neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69, 395-415, 1999.

WELLS, G. Story reading and the development of symbolic skills. In G. WELLS (org.) *Language, learning and education*. CLSC: University of Bristol, 1982, pp. 187-201.