

Alfabetização: em busca de um método?

Este texto foi apresentado em conferência realizada no XXII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, realizado no Rio de Janeiro em dezembro de 1990; em seguida foi publicado em *Educação em Revista*, periódico da Faculdade de Educação da UFMG (n. 12, de dezembro de 1990) e em *Tecnologia Educacional*, periódico da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (v. 20, n. 98/99 de janeiro/abril de 1991). Nessa época — fim dos anos 80, início dos anos 90 — vivia-se o período inicial de introdução, na área do ensino, de uma nova concepção do processo de alfabetização, aquela que ganhou a denominação, talvez inadequada, de construtivismo. Essa nova concepção, ao rejeitar as concepções anteriores e, com elas, os métodos de alfabetização em que se traduziam e que até então orientavam o ensino e a aprendizagem da língua escrita, levou ao que se poderia chamar de um impasse na questão do método de alfabetização, impasse que se traduz na pergunta que me foi proposta como tema para a conferência acima mencionada, e que nela procurei analisar e responder. Embora já transcorrida mais de uma década, esse impasse ainda não foi superado, e a questão do método no processo de alfabetização continua viva e polêmica. A reflexão proposta neste texto a respeito de paradigmas e métodos de alfabetização é retomada no texto seguinte desta coletânea.

Começo por analisar o tema que me foi proposto para esta exposição, e prometo que tentarei, corajosamente, oferecer uma resposta à pergunta que ele formula: *Alfabetização: em busca de um método?*

Seria, apenas, uma pergunta retórica? Isto é, seria uma daquelas perguntas que não esperam resposta, que são feitas com o objetivo de apontar uma questão, um problema ainda de difícil ou impossível solução?

Numa perspectiva histórica, a pergunta surpreende: há não mais que poucos anos, essa pergunta não teria sentido. E que o que hoje é proposto sob a forma de pergunta foi, durante décadas, uma decidida afirmação:

Alfabetização: em busca de um método.

Porque, durante décadas, andamos, afirmativamente, ansiosamente, em busca, sim, de um método: silábico? global? fônico? Ou, quem sabe, eclético? Mas buscávamos um método. Durante décadas, esse parecia ser o problema crucial da alfabetização: um método.

Pesquisa sobre a produção acadêmica e científica a respeito da alfabetização, nas últimas quatro décadas (Soares, 1989), mostra a predominância do tema *método* sobre qualquer outra faceta do processo de aquisição da língua escrita, nos anos 50 e 60, como visto na Tabela I.

A tabela evidencia que a questão do *método* é objeto de estudos e pesquisas em todas as décadas, mas sua presença só é significativa nos anos 50 e 60: o tema ocupa *um terço* da produção nos anos 50, e *um quarto* da produção nos anos 60. Nos anos 70 e, sobretudo, nos anos 80, essa produção decresce acentuadamente: na década de 1970, não mais que 14% da produção acadêmica e científica sobre alfabetização voltaram-se para a questão do método, e apenas 4% na primeira metade dos anos 80.

Pode-se afirmar, com base nesses dados sobre a produção acadêmica e científica a respeito da alfabetização, que, nas décadas de 1950 e 1960, aquilo que, hoje, se formula como pergunta, era uma *afirmação*: a alfabetização estava, sim, em busca de um método. Também na prática escolar essa busca esteve, sem dúvida, intensamente presente nas décadas de 1950 e 1960, e, certamente, persistiu nos anos 70 (o desprestígio da questão do método de alfabetização atingiu a área científica anos antes de chegar à escola, às salas de aula em que se alfabetiza — ou se tenta alfabetizar).

Por isso é que afirmei que, numa perspectiva histórica, a pergunta — *Alfabetização: em busca de um método?* — surge ali onde. Não surpreende hoje, neste momento educacional que estamos vivendo, na área de alfabetização.

Por que, hoje, a questão da procura de um método de alfabetização tornou-se, de afirmação, em pergunta?

Faz-se aqui referência à pesquisa que vem sendo desenvolvida, desde o início dos anos 80, no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita — CEALE, da Faculdade de Educação da UFMG; os dados apresentados nas três tabelas que figuram neste texto são do primeiro relatório, produzido em 1989, abrangendo o período 1961-1986. Um segundo relatório, que completa e atualiza, até 1989, os dados, foi publicado em 2000 (*Alfabetização*. Soares, M. B. e Maciel, F. Brasília: MEC/Inep/Comped. Série Estado do Conhecimento); encontra-se atualmente em fase de elaboração um terceiro relatório, com atualização dos dados até 2001. As progressivas atualizações, complementações e o refinamento da metodologia vêm, naturalmente, trazendo novos resultados e novas análises, mas não invalidam as afirmações feitas neste texto com base nos dados iniciais nele apresentados.

O advérbio *hoje*, nestes parágrafos, refere-se ao momento em que a pergunta foi proposta e o texto produzido — 1990; entretanto, se a pergunta já não surpreendia, lamentavelmente continua não surpreendendo: passados quase 15 anos, a questão do método de alfabetização ainda é uma pergunta, ainda constitui um *impasse* na área do ensino e da aprendizagem da língua escrita.

TABELA I – Tema MÉTODO na produção sobre alfabetização, no Brasil, por década (1950-1986)

Tema	50-59		60-69		70-79		80-86		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Método	4	33	3	25	6	14	6	4	19	8
Outros (14)	8	67	9	75	36	86	158	96	211	92
Total	12	100	12	100	42	100	164	100	230	100

Fonte: SOARES, 1989.

(Não vou me deter numa discussão, que seria interessante, e mesmo pertinente, a respeito de *para quem* essa questão se fez pergunta. Acredito que nos últimos, quando julgamos que *muitos* estejam se *interrogando* sobre a relevância da busca de um método de alfabetização: talvez a grande maioria daqueles que estão envolvidos na prática escolar cotidiana da alfabetização continuem afirmando a busca de um método — a pergunta que fazem, que continuam se fazendo é, certamente, qual é o método: fônico? global? silábico? Entretanto, não me vou deter nesta questão, porque meu objetivo, aqui, é discutir a busca de um método de alfabetização sob a forma da pergunta em que se transformou essa afirmação para alguns — para muitos?)

Não é difícil explicar por que a afirmação — *em busca de um método* — tornou-se interrogação — *em busca de um método?* Certamente isso ocorreu em virtude de uma radical mudança de paradigma, nos últimos anos, nos estudos e pesquisas sobre alfabetização, mudança que se vem refletindo na prática da alfabetização.

A pesquisa já mencionada (Soares, 1989) sobre a produção acadêmica e científica a respeito da alfabetização, nas últimas quatro décadas, mostra a nítida predominância da Psicologia, como referencial teórico dessa produção (quase metade: 40% da produção) — confirma-se, assim, a tradicional tendência a privilegiar, na análise do processo de alfabetização, sua faceta psicológica. Entretanto, são vários os eixos epistemológicos subjacentes às concepções

psicológicas que informam estudos e pesquisas sobre a alfabetização e, ao analisar esses eixos, numa perspectiva histórica, verifica-se, por um lado, a persistência do associacionismo, ao longo do tempo, mas também se constata uma presença forte da psicologia genética nos anos 80:

TABELA II – Tendências do referencial teórico Psicologia na produção sobre alfabetização no Brasil, por década (1950-1986)

Tendências	50-59		60-69		70-79		80-86		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Associação.	6	0	5	62	15	67	24	44	50	52
Psicogên.	-	-	1	13	2	9	26	47	29	30
Outras (4)	6	50	2	25	5	24	5	8	18	18
Total	12	100	8	100	22	100	55	100	97	100

Fonte: SOARES, 1989.

Observa-se que o associacionismo é a tendência predominante nas décadas de 1950, 1960 e, sobretudo, na década de 1970, quando a vertente skinneriana dessa tendência exercia grande influência no ensino brasileiro, refletindo-se fortemente na alfabetização; entretanto, embora a presença do associacionismo, nos primeiros seis anos dos anos 80, continue sendo muito significativa, decresce nitidamente, em relação às décadas anteriores, e é superada, nesse período, apesar de por pequena diferença, pela tendência psicogenética, cuja predominância nos anos 80 reflete a tardia, mas forte, influência de Piaget na reflexão sobre alfabetização no Brasil.

É essa influência que representa aquilo que denominei uma radical mudança de paradigma, nos últimos anos, nos estudos e pesquisas sobre alfabetização e, consequentemente, também na prática da alfabetização. Essa mudança se reflete com clareza na questão do método de alfabetização.

Na perspectiva associacionista, o método é fator essencial do processo de aprendizagem da língua escrita, porque é considerado determinante dessa aprendizagem; comprovação disso é que, ao longo dos anos, a presença significativa da questão do método na produção acadêmica e científica sobre

alfabetização (cf. Tabela I) é contemporânea de uma presença também significativa do associacionismo, como referencial teórico de análise da alfabetização (cf. Tabela II).

A concepção psicogenética, deslocando o eixo de compreensão e interpretação do processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever, trouxe uma severa crítica à importância que vinha sendo atribuída ao método de alfabetização.

É que a concepção psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita, em aspectos fundamentais: a *criança*, de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziriam à aquisição da língua escrita — concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização — passa a sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento; os chamados *pré-requisitos* para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada — pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização —, são negados por uma visão interacionista que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as *dificuldades* da criança, no processo de aprendizagem da língua escrita — consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos tradicionais — passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações, no processo de construção do conhecimento da língua escrita.

É em decorrência dessas mudanças conceituais que o método passa a ser questionado: na verdade, são concepções diametralmente diferentes, e até conflitantes, do processo de aquisição da língua escrita que estão em jogo. Uma concepção associacionista do processo de aquisição da escrita considera o método fator determinante da aprendizagem, já que seria por intermédio da execução de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprenderia a ler e a escrever; uma concepção psicogenética, ao contrário, considera ser o aprendiz o centro do processo, já que o vê como sujeito ativo que define seus próprios problemas e constrói, ele mesmo, hipóteses e estratégias para resolvê-los. Nessa segunda perspectiva, o método de ensino, em sua concepção tradicional, pode mesmo ser prejudicial, na medida em que bloqueie ou dificulte os processos de aprendizagem da criança.

Portanto: transformar a afirmação da busca de um método de alfabetização — *alfabetização: em busca de um método* — em interrogação — *alfabetização: em busca de um método?* — expressa, como afirmei, uma radical mudança de paradigma na concepção do processo de alfabetização.

Entretanto, é muito significativo verificar que a afirmação se fez *interrogação*, e não *exclamação*. A exclamação — *alfabetização: em busca de um método!* — expressaria estranheza diante de uma preocupação com o método, na alfabetização, traria em si a ideia de que não seria nem mesmo admissível a busca de um método de alfabetização. Ao contrário da exclamação, a interrogação permite a dúvida: estamos em busca de um método de alfabetização? É preciso buscar um método de alfabetização?

Por que a dúvida? Se aí está a teoria psicogenética, a demonstrar que a criança é que aprende a ler e a escrever, não é o método que ensina a ler e escrever? Por que não reagir, pois, com uma exclamação de perplexa surpresa à busca de um método de alfabetização? Em outras palavras: por que não me propuseram, como tema para esta exposição, a *crítica* à busca de um método de alfabetização, o que significaria uma atitude “exclamativa” diante dessa busca, em vez de me solicitarem a discussão (a resposta?) de uma pergunta sobre a pertinência, a necessidade, a possibilidade de buscar um método de alfabetização?

Acredito que, neste momento de prevalência conceitual da Psicogênese, a razão de estarmos nos perguntando a respeito de um método de alfabetização, em vez de estarmos rejeitando métodos de alfabetização, está na teleologia que a escola e, conseqüentemente, a prática pedagógica nos impõe. A escola é essencialmente teleológica: por delegação da sociedade, e com sua sanção, a função da escola é levar as novas gerações à apropriação da cultura considerada “legítima”, cultura de que um dos componentes primeiros é a língua escrita (e o adjetivo “primeiros” é aqui usado em seus dois sentidos: o cronológico, que indica a posição da aprendizagem da língua escrita na seqüência dos conteúdos culturais a serem adquiridos; e o valorativo, que indica o prestígio dessa aprendizagem, no conjunto dos conteúdos a que essa aprendizagem visa).

Embora sendo apenas *uma* instância, entre as muitas que inculcam a cultura “legítima” (ou ideologicamente legitimada) às novas gerações, a escola se diferencia dessas outras instâncias pela organicidade e sistematicidade de sua ação, organicidade e sistematicidade que lhe são impostas por seu caráter teleológico: a escola delimita os conteúdos culturais a serem transmitidos, realizando recortes que selecionam determinados componentes culturais, excluindo, correlativamente, outros; a escola homogeneiza, sistematiza e codifica os conteúdos culturais selecionados; a escola fixa a duração do tempo em que deve ocorrer a apropriação de cada um desses conteúdos selecionados (o bimestre, o semestre, o ano letivo, a série, o grau de ensino); a escola avalia o nível de realização dessa apropriação em momentos preestabelecidos, intraescolares

É comum atribuir-se um sentido pejorativo ao adjetivo “tradicional” que, neste parágrafo, como em outros trechos deste texto, não se pretende que ele tenha; aqui, ele caracteriza, de forma descritiva e não avaliativa, os métodos praticados anteriormente (e mesmo contemporaneamente) à introdução do novo paradigma de que neste texto se fala, métodos que um dia foram, eles também, “novos” — é preciso não esquecer que aquilo que, em determinado momento histórico, é considerado “novo” acaba por tornar-se também “tradicional”, quando outros “novos” surgem.

e extraescolares. E ainda em virtude do caráter teleológico que a sociedade lhe atribui, a escola se vê obrigada a essa seleção dos conteúdos culturais que transmite, à sua homogeneização, sistematização e codificação, à marcação e seccionamento do tempo e de sua distribuição, à avaliação periódica do nível de sua apropriação, não em função dos interesses do sujeito aprendiz, de suas características, de seu ritmo, das peculiaridades de seu processo particular de sucessivas reconstruções do conhecimento, mas em função de determinados resultados que devem ser obtidos em grau considerado aceitável, no fim de um período de tempo prefixado.

Essas são as condições *objetivas* a que a escola está *submetida*, e que se explicam pela destinação historicamente atribuída, pela sociedade, a essa instância educativa — quando falo disso, portanto, estou falando daquilo que ela é, não daquilo que ela deveria ser, ou poderia ser, ou eu gostaria que fosse.

Como conciliar os princípios de uma perspectiva psicogenética da aprendizagem da leitura e da escrita com essas condições institucionais de ortodoxia da escola? Como permitir à criança interação livre e prolongada com a escrita, facultando-lhe progressivas e não previsíveis nem programáveis construções e reconstruções de estruturas cognitivas, exploração das hipóteses que vai levantando, experimentação das estratégias que vai descobrindo, se há determinadas habilidades cujo domínio deve ser demonstrado, em nível preestabelecido e em tempo prefixado?

A necessidade, associada à dificuldade dessa conciliação, é que não nos permite a ingenuidade de rejeitar, sem o sentimento da dúvida, a busca de um método de alfabetização; por isso é que não exclamamos, com perplexa surpresa — *alfabetização: em busca de um método!* —, mas perguntamos, com ansiosa expectativa — *alfabetização: em busca de um método?*

Essa “ansiosa expectativa” por uma resposta metodológica para o problema de ensinar a criança a ler e a escrever está comprovada nos dados obtidos na pesquisa, já mencionada, sobre a produção acadêmica e científica a respeito da alfabetização, no Brasil, nas últimas quatro décadas (Soares, 1989). A Tabela I mostrou a predominância do tema *método* (denominação atribuída, para fins da pesquisa, aos paradigmas didáticos tradicionais — cf. nota 1) nos anos 50 e 60, e seu progressivo e acentuado decréscimo, nos anos 70 e 80. Ora, nesses anos

70 e, sobretudo, 80, cresce significativamente a produção sobre o tema *proposta didática* (denominação atribuída, para fins da pesquisa, a novos paradigmas didáticos que rejeitam ou buscam superar os modelos metodológicos tradicionais). A Tabela III amplia a Tabela I, comprovando essa afirmação:

TABELA III — Temas MÉTODO e PROPOSTA DIDÁTICA na produção sobre alfabetização no Brasil, por década (1950-1986)

Tema	50-59		60-69		70-79		80-86		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Método	4	33	3	25	6	14	6	4	19	8
Prop. Did.	1	8	-	-	4	10	33	20	38	17
Outros (13)	7	59	9	75	32	76	125	76	173	75
Total	12	100	12	100	42	100	164	100	230	100

Fonte: SOARES, 1989.

A tabela evidencia que a produção sobre o tema *Proposta didática*, quase ausente nos anos 50, 60 e 70 — período em que não se cogitava de outras alternativas metodológicas, na área de alfabetização, além dos métodos analíticos e sintéticos — tem presença marcante nos anos 80, representando *um quinto* da produção total sobre alfabetização, nesses anos: a já discutida mudança radical de paradigma conceitual ocorrida, nos últimos anos, na área de alfabetização (cf. Tabela II), rejeitando a dicotomia análise/síntese como explicativa do processo de aprendizagem da língua escrita, rejeita também, coerentemente, os métodos de alfabetização fundamentados nessa dicotomia. Mas busca outros paradigmas metodológicos, o que justifica a pergunta que é o tema desta exposição — *alfabetização: em busca de um método?*

E que resposta dar, então, a essa pergunta? Corajosamente, como anunciei no início desta exposição, atrevo-me a responder que sim, que estamos, sim, em busca de um método de alfabetização: rejeitamos, não há dúvida, os métodos tradicionais de alfabetização, já não podemos aceitá-los, mas a tarefa de conciliar esses novos

de aprendizagem do sujeito, processos que tal ou qual metodologia pode favorecer, estimular ou bloquear. (p. 26) A locução prepositiva a menos que deixa claro que apenas em determinadas condições a querela sobre métodos de alfabetização é insolúvel: quando não se tomam como quadro de referência os processos de aprendizagem do sujeito; e a citação deixa também claro que, se uma metodologia pode bloquear esses processos, pode também favorecê-los, estimulá-los.

Também Kenneth Goodman, outro importante investigador dos processos de aprendizagem da escrita, pela criança, no quadro de um referencial psicogenético, não rejeita a discussão metodológica; partindo de uma teoria da aprendizagem e de uma teoria da linguagem, sobre as quais constrói uma concepção de ensino, do currículo e da aula de língua, propõe “um caminho” para a aprendizagem cujos princípios sistematiza, indicando atividades e materiais didáticos com eles compatíveis (Goodman, 1990). Um “caminho” que é, pois, uma proposta metodológica, tanto assim que já se encontra, na bibliografia recente, a proposta de um “método integral de alfabetização” (cf. Freeman, 1988).

Aliás, não são poucas as propostas metodológicas que têm surgido, sugerindo a orientação pedagógica coerente com o paradigma conceitual da Psicogênese. O livro *Os filhos do analfabetismo*, em que Emilia Ferreiro apresenta os resultados de um encontro latino-americano realizado no

México em 1987 (Ferreiro, 1990), é, todo ele, uma apresentação e discussão de “propostas” para a alfabetização (o subtítulo do livro expressa, com clareza, o objetivo do encontro e do livro: *propostas para alfabetização escolar na América Latina*).

Ana Teberosky publicou, recentemente, *Psicopedagogia da linguagem escrita*, na qual apresenta uma série de propostas de situações de ensino-aprendizagem da linguagem escrita para crianças de cinco a oito anos, propostas voltadas para o objetivo de *conjuguar as ideias das crianças com os requisitos do ensino*, entendidos como *o imperativo do professor para fazer as crianças avançarem* (Teberosky, 1989, p. 13). A mesma Ana Teberosky, juntamente com Beatriz Cardoso, organiza e publica relatos de experiências de professoras de uma escola, que desenvolvem sua prática de ensino da leitura e da escrita numa perspectiva psicogenética, descrevendo e analisando uma proposta de atuação conjunta entre professores e formador de professores,

condições objetivas de possibilidade da escola nos impõe a busca de diretrizes que não só nos salvem do espontaneísmo, a que pode levar uma interpretação equivocada e ingênua da perspectiva psicogenética, mas sobretudo que nos proteja da ambiguidade conceitual, a que pode nos levar à ortodoxia da escola.

É preciso, porém, começar por esclarecer o que estou entendendo por “método”, quando afirmo que estamos, sim, em busca de um método.

A discussão sobre método de alfabetização é hoje, difícil, porque se apresenta sempre contaminada por duas questões. Em primeiro lugar, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais tradicionais, como um problema, sobretudo metodológico, tem levado a que se rejeitem métodos de alfabetização ao mesmo tempo em que se rejeitam esses paradigmas que já não mais são aceitos. Em segundo lugar, e em estreita relação com a questão anterior, “método”, na área da alfabetização, tornou-se um conceito estereotipado: quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos tradicionais de métodos — sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas na aprendizagem da leitura e da escrita, e mais: como se “método” fosse sinônimo de manual, de artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas.

Ora, método, na área do ensino, é um conceito genérico sob o qual podem ser abrangidas tantas alternativas quanto quadros conceituais existirem ou vierem a existir. Particularmente no campo do ensino das línguas (materna ou estrangeira, oral ou escrita), um “método” é a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos *objetivos* a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos *paradigmas conceituais* (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de *ações, procedimentos, técnicas* compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas.

No quadro dessa concepção de “método”, é evidente que não são incompatíveis um paradigma conceitual psicogenético e método de alfabetização. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, quando criticam, em sua obra *Psicogênese da língua escrita* (Ferreiro & Teberosky, 1985), métodos de alfabetização, referem-se aos “métodos tradicionais” (terminologia que utilizam várias vezes, e que aparece, mesmo, como subtítulo de uma das partes do Capítulo 1), rejeitam as *proposições metodológicas tributárias de concepções empiristas da aprendizagem* (p. 277), mas não negam a possibilidade do método. *No que diz respeito à discussão sobre os métodos*, afirmam, *já assinalamos (...)* que essa querela é insolúvel, a menos que conheçamos quais são os processos

Como se afirma no parágrafo, já à época em que foi produzido este texto, momento ainda inicial da introdução do novo paradigma na área da alfabetização, não eram poucas as publicações sugerindo propostas metodológicas para uma alfabetização no quadro conceitual da psicogênese — são indicadas e comentadas, no parágrafo seguinte, apenas algumas das que, naquele momento, causavam maior impacto. Na década subseqüente à produção e publicação deste texto, multiplicaram-se as obras de orientação pedagógica e metodológica para a alfabetização com pressupostos “construtivistas”; elas são, atualmente, tão numerosas que é impossível referenciar aqui até mesmo as mais significativas.

ainda o resultado da opção pelos *paradigmas conceituais* (psicológico, linguístico, pedagógico) que trouxeram uma nova concepção dos processos de aprendizagem da língua escrita pela criança, compreendendo esta como sujeito ativo que constrói o conhecimento, e não ser passivo que responde a estímulos externos; que seja, enfim, o resultado da definição de *ações, procedimentos, técnicas* compatíveis com esses objetivos e com essa opção teórica.

Sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos, em nome de uma nova concepção da aprendizagem da escrita e da leitura, sem orientar os professores na "tradução" dos resultados gerados pelas pesquisas em uma prática renovada na sala de aula, ou porque não saberemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola, ou, finalmente, porque podemos incorrer no espontaneísmo, considerando, por falta de suficiente formação teórica, *qualquer* atividade como atividade intelectual, e *qualquer* conflito como conflito cognitivo. E não temos o direito de submeter, mais uma vez, as crianças brasileiras a tentativas fracasadas de lhes dar acesso ao mundo da escrita e da leitura.

conflito conceitual ~~total~~
construtivista ~~total~~

Nota

¹ O termo *método* foi utilizado, na pesquisa mencionada no parágrafo, em sentido restrito, isto é, foram englobados, sob a denominação de método, apenas os paradigmas didáticos tradicionalmente considerados na teoria e na prática da alfabetização: os chamados "métodos analíticos" e "métodos sintéticos", em suas diversas modalidades (método fônico, silábico, palavrão, método global, método eclético etc.) Cf., adiante, a proposta de uma outra concepção de método.

Atualmente, um relativo distanciamento histórico talvez já permita tentar uma análise e avaliação das razões por que, apesar da ampla difusão e aceitação do paradigma "construtivista", persiste o reiterado fracasso da escola brasileira em alfabetizar, hoje incontestavelmente comprovado por avaliações nacionais, estaduais, municipais e, frequentemente, denunciado na mídia. Múltiplas razões, de várias naturezas, podem e devem ser invocadas como explicação para esse fracasso; limitando-se, porém, a discussão apenas à questão, neste texto discutida, dos paradigmas para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita, pode-se levantar a hipótese de que uma das possíveis razões do fracasso da escola em alfabetizar, além da discutida neste texto — a dúvida que o "construtivismo" trouxe em relação à possibilidade de um método de alfabetização — é que esse paradigma se tornou hegemônico, tendo-se consequentemente desconsiderado a necessidade de sua complementação e integração com paradigmas linguísticos, já que a alfabetização não é somente um processo de conceitualização da escrita, que a psicogênese descreve e explica, mas é também, e simultaneamente, um processo de apropriação de um *objeto linguístico* — a língua escrita, objeto e processo que as ciências linguísticas descrevem e explicam.

Referências bibliográficas

- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emilia (Org.). *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Trad. Maria Luiza Marques Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREEMAN, Yvonne S. Métodos de lectura en español: reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura y Vida*, Buenos Aires, v. 9, n. 3, p. 20-27, set. 1988.
- GOODMAN, Kenneth. El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, v. 11, n. 2, p. 5-13, jun. 1990.
- GROSSI, Esther Pillar. *Didática da alfabetização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 3v.
- SOARES, Magda Becker. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: EDUC/INEP, 1989.
- TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Trad. Beatriz Cardoso. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1989.
- TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Trad. Beatriz Cardoso. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1989.

Alfabetização e Letramento
Magda Soares - Ed. Contexto
P. 25-98