

## A GUERRA DOS MÉTODOS

**<linha fina> As avaliações nacionais da educação vêm sendo usadas como argumentos para as investidas dos defensores do método fônico contra a influência do construtivismo de Ferreiro y Teberosky**

**<autor>** Por Claudemir Belintane

Revista Mente-Cérebro/Coleção Memória da Pedagogia (número 5). Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005 [pp.62-67]

Não há dúvidas de que as concepções de Emília Ferreiro deitaram raízes no discurso escolar brasileiro. São evidentes suas influências nos documentos oficiais do país, nos cursos acadêmicos, nos livros didáticos, nos programas de escolas públicas e privadas. Se retomarmos a década de oitenta, fase em que tais concepções começavam a circular e a serem tomadas como uma proposta alternativa e revolucionária de ensino da escrita, veremos que seu embate ideológico vai se entrincheirar num lugar já escavado na educação brasileira e mundial – por mais que não quisesse, acabou figurando como um dos pólos da famosa “guerra dos métodos”(sintético versus analítico). À época, os construtivistas encontram como opositores mais frontais o chamado método sintético, que, paradoxalmente, sempre foi e ainda é reforçado pela inércia escolar (método tradicional) ou por um de seus avatares acadêmicos, o chamado método fônico, que sempre ressurgue com as suas “inquestionáveis provas científicas” de que a consciência fonológica é o preditor número um na aprendizagem da leitura (Brasília, 2003)

Talvez seja esse caráter missionário - que todo discurso científico assimila ao fazer parte de um dos pólos de uma luta - que atribua a essas concepções o

valor de um método ou mesmo de uma estratégia que quer recobrir o campo da ação sem deixar restos, como um conjunto de técnicas que, se bem aplicadas, resultaria sempre em excelentes resultados.

Nesse contexto de embates discursivos, em que as teorias, muitas vezes hiperdimensionando seus poderes heurísticos, buscam figurar como novidade tecnológica na maquinaria dos governos, vale a pena rever as concepções de Ferreiro sob dois focos: (1) diante das realidades complexas e renitentes, sobretudo quando o pólo rival vem apontar limites e impingir culpas; (2) no confronto epistêmico com novas produções teóricas que também vieram bordejar o ensino e a aprendizagem da escrita. Como nesta revista os confrontos teóricos já estão sendo abordados, ficamos aqui com esse embate atual que advém dos resultados negativos das avaliações e das atuais investidas da perspectiva fônica .

## O CONSTRUTIVISMO DE FERREIRO SOB O FOCO DAS AVALIAÇÕES E AS INVESTIDAS DO MÉTODO FÔNICO

Nesta última década, os dados obtidos nas avaliações nacionais brasileiras vêm sendo usados como fortes argumentos contra as influências do construtivismo nos documentos oficiais e nas redes públicas. Como revela a avaliação do SAEB/2003, 55,4% das crianças brasileiras, depois de quatro anos sucessivos de escolarização, são consideradas em situação crítica quando se analisam suas habilidades de leitura (destas, 18,7%, foram classificadas no nível “muito crítico” os 36,7% restantes compõem-se de alunos que ainda não possuem as habilidades exigíveis ao término da quarta-

série do ensino fundamental – veja no Box a matriz de competência e os dados das duas últimas avaliações do SAEB).

## BOX

Desempenho comparativo de alunos da 4<sup>a</sup>. Série do Ensino Fundamental da rede pública brasileira – categorizados em quatro estágios

<b>Estágios</b>	<b>2001</b>	<b>2003</b>
Muito Crítico	<b>22,2</b>	<b>18,7</b>
Crítico	<b>36,8</b>	<b>36,7</b>
Intermediário	<b>36,2</b>	<b>39,7</b>
Adequado	<b>4,9</b>	<b>4,8</b>

### **Habilidades que categorizam os quatro estágios da avaliação do SAEB/2001/2003**

<b>Estágios</b>	<b>Habilidades de Leitura</b>
Muito Crítico	<b>Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova.</b>
Crítico	<b>Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de . São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.</b>
Intermediário	<b>Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas próximas do nível exigido Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; entre outras habilidades.</b>
Adequado	<b>São Leitores com nível de compreensão de textos adequado à série. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da</b>

	<b>pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícitas no texto, além de outras habilidades.</b>
--	---

**Na comparação entre os dados de 2001 e 2003, houve uma ligeira queda (0,4%) no nível “muito crítico”; nos demais níveis não houve diferenças significativas.**

(SAEB/2001/2003 - <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>)

Se na década de oitenta os dados ruins oriundos das avaliações eram usados para desqualificar os “métodos tradicionais” e guindar o construtivismo a um topo discursivo, hoje, o que temos é o contrário disso. No Brasil, em 2003, a Comissão de Educação da Câmara Federal dos Deputados, criou um grupo de trabalho integrado por “eminentes especialistas internacionais para apresentar ao Brasil uma visão atualizada sobre as teorias e práticas de alfabetização como base para uma análise da situação brasileira” (Relatório Final, 2003, p. 8). Os “eminentes especialistas” não vieram aqui sob os auspícios da neutralidade científica para evidenciar criteriosamente as causas do mau desempenho do ensino brasileiro e oferecer sugestões neutras e eficientes ao estado brasileiro. Vieram sim, como defensores do “método fônico”, com o claro objetivo de desalojar a influência construtivista dos documentos oficiais e de alguma possível posição estratégica na realidade escolar brasileira. O mesmo fenômeno vem acontecendo nos EUA, França e Inglaterra (aliás, por estranha coincidência, os especialistas são organizadores do movimento fônico nesses países, onde erigiram e aparelharam organizações específicas com o objetivo de influenciar politicamente e intervir nos ministérios da educação de seus países (Bajard, 2006). Nesse relatório encomendado pela Câmara Federal, a concepção de Emília Ferreiro, juntamente com as de

Goodman e Smith (o chamado “método global”), é questionada em seus pressupostos teóricos e rotulada como responsável pelo fracasso escolar no Brasil, em razão da influência destes sobre as propostas e documentos do ministério da educação do Brasil.

O que chama a atenção nessa contenda não é o confronto teórico e científico, esse com certeza é sempre bem-vindo já que faz parte da dialética do conhecimento e põe em relevo a importância da contraposição de idéias e de hipóteses explicativas. O que preocupa é a entrada abrupta dessas idéias, que quase sempre são vistas, sobretudo por políticos e intelectuais do mundo acadêmico, como soluções revolucionárias para antigos problemas dos sistemas educacionais.

Um exemplo atual é a euforia alvissareira do deputado Gastão Vieira, que, apressadamente, assume o discurso cientificista do “método fônico”, repetindo frases de efeito dos defensores dessa perspectiva, “Os estudos sobre alfabetização saíram do campo da intuição, amadorismo e empirismo e da especulação teórica para adquirir foros de ciência experimental” (Relatório da Câmara, p. 8). Com isso a autoridade brasileira mostra claramente sua opção por um dos pólos dessa velha e desgastada polêmica. Na mesma esteira, alinham-se algumas secretarias municipais que começam a se insurgir contra o método “antigo” de alfabetização (no caso, o velho agora é o construtivismo e as concepções de Emília Ferreiro) e afirmar a supremacia de um novo método, o “fônico”. Do mesmo modo, juntam-se também a esse movimento alguns intelectuais que vão reforçando suas associações e maquinarias discursivas e se apoderando dos macro e micropoderes que fazem a economia da educação girar seu capital.

A entrada do método certo e a remoção do errado faz parte de um imaginário ingênuo, simplista, dicotomizador, que à revelia da história e dos contextos,

deseja sempre que a complexidade do campo educacional ceda aos apelos desta ou daquela panacéia.

Não é difícil perceber que as influências construtivistas trouxeram elementos importantes para a educação brasileira, entre eles, podemos listar alguns: a ênfase nos processos de aprendizagem, que de alguma forma pôs em relevo a cognição e a cultura da infância; uma aproximação maior entre a educação e a pesquisa, que pôs em questão a supremacia dos manuais didáticos e dos programas genéricos que se punham acima dos contextos e das diferenças; a busca de estratégias interdisciplinares e multi-referenciais, que tentam dar mais sentido e utilidade ao conhecimento escolar. Do mesmo modo, não é difícil notar que nos desvãos dessas mudanças encontramos inúmeros problemas, que vão desde a dispersão curricular (dificuldade de controlar os programas); passando pela improvisação de materiais didáticos (mistura improvisada de páginas de cartilha com livro didático construtivista); até o uso equivocado da teoria como justificativa para uma prática mal enjambrada (por exemplo, transpor a idéia de que a instabilidade em uma das fases leva a hipótese do aluno a uma contradição e suscita, quase que espontaneamente, uma mudança de fase, para a atitude passiva que consiste em esperar o “clic” do aluno, expressão com a qual os professores indica(va)m a irrupção espontânea da fase alfabética). Diante da complexidade do ensino, qualquer teoria geme e mostra suas limitações, muitas vezes, diante da defensiva exagerada de seus defensores.

Em nossas pesquisas nas redes escolares da cidade de São Paulo, encontramos muitos professores que recauchatavam seus materiais didáticos clandestinamente, incorporando unidades didáticas (por exemplo, o ensino sistemático de algumas famílias silábicas) ao seu prestigioso livro didático construtivistas.

Como o “método fônico” sempre apregoou justamente o contrário das concepções de Ferreiro e do construtivismo, passa agora a seduzir exatamente nesses desvãos e limites em que os professores encontram as suas dificuldades. No entanto, é preciso perceber e avaliar que esse movimento fônico, talvez até por ser tributário de uma paradigma mais avaro, mais limitador (cuida apenas de alguns aspectos do processo - no caso a decodificação e a sistematização de atividades de ensino - e os enfatiza como se estes fossem soluções definitivas), traga mais problemas do que soluções. O fato de essa concepção fônica ressurgir com essa imensa força discursiva (vista no relatório da Câmara) não constitui argumento suficiente para que se possa aceitá-la como o método adequado para o ensino da escrita nas escolas brasileiras, mesmo quando afirmam que seus pressupostos se baseiam em fatos cientificamente comprovados, que resultaram de uma metodologia igual a das ciências exatas ou ainda quando apregoam que alguns países desenvolvidos, no caso citam EUA, Inglaterra e França, já fizeram as suas trocas (do método global ou do construtivismo para o método fônico).

Diante dos resultados das avaliações e das imensas dificuldades que as redes brasileiras impõem ao ensino, cabe aos governos e políticos definirem prioridades com rigor e empenho. No caso, a alfabetização poderia ser uma delas. Sendo assim, o primeiro insight a ser evitado é o truque barato (e aqui é literal!) de sacar da manga um método infalível. Essa prioridade exige mudanças complexas e profundas na organização das redes escolares e nos programas de ensino e não a mera opção por este ou aquele método. Em relação à transposição de conhecimentos acadêmicos para o ensino, é preciso que se tenha cautela e muita consciência sobre as singularidades brasileiras. Bem provável que as boas estratégias de ensino advenham de uma análise mais acurada da história brasileira e de uma postura epistemológica mais

aberta, **mais propensa a enxergar limites e a não aceitar dicotomias que dividem o campo entre o “bem” e o “mal”**. Se a educação é um campo científico que, como qualquer outro, é obrigado a importar conceitos desta ou daquela ciência, sua maior virtude é reconsiderá-los à luz das experiências autênticas e das demandas contextualizadas de seu campo prático. Sendo assim, diante de um sucesso científico ou mesmo de seu triunfo discursivo, como é o caso de Emílio Ferreira e de suas concepções, é fundamental levar em conta que não haverá um casamento perfeito entre estes e as demandas do ensino. Tais concepções podem ser assumidas como uma parte de um processo mais complexo. Se para aprender a ler é necessário um conjunto razoável de estratégias, talvez a possibilidade de avaliar a fase em que o aluno se encontra (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética) seja só mais uma dentre outras tantas atividades. Do mesmo, se aceitarmos que há uma consciência fonológica, cuidar para que o aluno a desenvolva, seja também só mais um dos possíveis compromissos de um currículo. Tais descobertas científicas ao serem transpostas não podem ser assumidas metononimicamente, como uma pequena parte que vale pelo todo. O todo do ensino da leitura-escrita é bem mais complexo, envolve estudos da cultura local, da oralidade, das relações parentais, dos fluxos e continuidades entre os ciclos (por exemplo, entre o Ensino Infantil e o início do Fundamental) dos modos possíveis de organizar-se o espaço escolar (bibliotecas, salas de leitura, salas de informática), re-arranjos na dinâmica profissional (se ensinar a leitura é a prioridade absoluta, então esse segmento poderia contar com um planejamento especial, com avaliações periódicas, com materiais didáticos especialmente produzido em função das singularidades que são reveladas nas avaliações). O que não se deve fazer é jogar um “método novo” nas mãos dos



professores e dar às costas a outras dimensões do trabalho escolar – que é o que normalmente faz a política educacional.

Como a pesquisa em educação no Brasil é relativamente nova, talvez, essas polarizações que simplificam o campo do ensino venham nos mostrar que a dinâmica que se dá entre a pesquisa e a transposição de conhecimentos é diferente da que se dá nas outras ciências. Infelizmente, as agências de financiamento e o modo burocrático de organização do conhecimento acadêmico só dão relevo aos pesquisadores que se filiam dogmaticamente a um estado da arte bem consolidado já que essas filiações facilitam as publicações em série e a aceitação em grupos internacionais. O campo da educação solicita pesquisas mais contextualizadas e com rigor suficiente para perceber limites e inadequações, sobretudo no campo da alfabetização, onde a língua, a subjetividade e a cultura locais constituem os fundamentos.

Não dá para ser leviano - como alguns intelectuais brasileiros o foram – e imputar a uma pesquisadora séria como Emília Ferreiro as culpas pelos desarranjos estruturais da educação brasileira. Se há um percentual alto de crianças que ainda não sabem ler, mesmo após quatro anos de escolarização, com certeza, isso não se deve as influências do construtivismo ou das idéias de Ferreiro, que muito provavelmente não chegaram a ser assumidas sistematicamente no cotidiano das escolas públicas (apesar de ter influenciado globalmente muitos manuais didáticos que circulam no país). Se o sistema escolar estivesse organizado, bem estruturado, as idéias novas não seriam assumidas com esse salvacionismo que envolveu as pesquisas de ferreiro e que agora aponta seu foco sobre a proposta fônica.

Na política educacional, a idéia de assumir um método revolucionário de ensino sempre esteve ao alcance das mãos dos políticos. Mais econômica e de impacto mais imediato, a idéia de um novo e revolucionário método aparece

aos olhos de todos como potencializador de grande mudança no sistema escolar e acaba obscurecendo as demandas mais estruturais, os projetos e urgências pontuais que em geral requerem medidas políticas e administrativas que se confrontariam com os vícios burocráticos do ensino público: corporativismo, formação de professores insuficiente e inadequada, centralização administrativa, medidas educacionais tomadas com o objetivo de maquiar estatísticas e agilizar o fluxo escolar, entre tantas outras mazelas que fazem o ensino emperrar com quaisquer métodos.

As concepções de Emília Ferreiro figuram entre as grandes e boas pesquisas que contribuíram e ainda contribuem para o campo da educação, mas para que não seja o bode expiatório da guerra dos métodos, têm que ser consideradas em seus limites.

**Claudemir Belintane** é lingüista e educador, professor de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da USP.

#### Referencias bibliográficas

Bajard, E. “Nova embalagem, mercadoria antiga”. *Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo (a ser publicada no primeiro semestre de 2006)

BRASIL (SAEB). Resultados do Saeb/2003. Junho de 2004 (versão preliminar). Brasília: INEP. <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Fundamental (1º. A 4ª.). Ministério da Educação e do Desporto. SEF. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA, 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. in <http://www.mec.gov.br> (última consulta 22/03/2005).

Ferreiro & Teberosky. A. (1985) *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.