

O PAI É O PAPÁ: A VERSÃO DE O BEBÊ BABA EM PORTUGAL

ARENA, Dagoberto Buim* – UNESP

GT-10: Alfabetização, Leitura e Escrita

Agência Financiadora: FAPESP

Introdução

Os estudos históricos sobre os métodos utilizados para ensinar a ler e a escrever têm apontado polêmicas exacerbadas entre educadores filiados às mais diversas correntes do pensamento nas áreas do conhecimento, os quais tentam contribuir para melhor compreensão do processo de ensinar e de aprender a língua materna, em relação ao escrever e ao ler. Em relatório apresentado, por encomenda, à Câmara dos Deputados do Brasil, equipe coordenada por Capovilla (2005) indica com clareza as implicações pedagógicas do ensino de leitura decorrentes de uma concepção que tem a consciência fonológica como ponto de referência. Entre outras implicações, o documento defende o argumento de que

O domínio do princípio alfabético e consciência fonêmica são os maiores preditores do futuro bom leitor: isso significa que essas competências devem ser asseguradas para que o aluno aprenda a ler.[...]O desenvolvimento da fluência é importante para assegurar a autonomia do leitor e para liberar sua atenção e memória do processo de decodificação. (CAPOVILLA, 2005, p. 35).

Artigos de Bajard (2006) e Belentani (2006) deram respostas convincentes, teoricamente bem fundamentadas, a esse documento. Para Bajard (2006, p. 495-496) “o Relatório, que recorre até à caricatura, para desconsiderar o pensamento alheio, assemelha-se mais a um panfleto que a um texto científico”. Belentani (2006, p. 264), por sua vez, entende que “os autores dos relatórios 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”. Um dos autores do documento, José de Moraes, professor português radicado na Bélgica, tem se destacado na militância no Brasil em defesa do método fônico, tanto na

* UNESP – Marília-SP - Grupo de Pesquisa: Processos de Leitura e de Escrita: apropriação e objetivação FAPESP/Pro-Reitoria de Pesquisa da UNESP.

publicação de livros, quanto a palestras na área política. E esta tem sido a prática do grupo na França, como afirma Bajard:

são estes dois textos — o Relatório brasileiro e o texto francês do ONL — que pretendemos questionar neste artigo. Inicialmente criticaremos a apropriação exclusiva da ‘ciência’ pelo Relatório que nega cunho científico a outras linhas de pesquisa sobre alfabetização. (BAJARD, 2006, p. 495).

Como pesquisador na área da alfabetização em escolas paulistas, decidi elaborar projeto de investigação em escolas de Portugal, com o objetivo de mapear métodos declaradamente adotados ou práticas metodológicas de alfabetização, em país europeu de língua portuguesa, também com modesto desempenho em avaliações internacionais. Aprovado o projeto pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), convivi, durante os últimos quatro meses de 2007, em Portugal, com os debates educacionais pela mídia e com as manifestações de professores alfabetizadores em escolas de Lisboa e de Évora, na região do Alentejo. Como apontarei adiante, o debate sobre educação naquele país não colocava as metodologias e as concepções de linguagem sob avaliação, como aconteceu no Brasil em meados de 2006. No exato momento em que elaborava meu relatório de pesquisa, novembro de 2007, as páginas dos jornais, as telas dos telejornais e os espaços de entrevistas nas TVs portuguesas dedicavam seu espaço e tempo a divulgar o Plano Nacional de Leitura e a discutir se os alunos com excessos de faltas deveriam ou não ser impedidos de continuar a estudar durante o resto do ano letivo. Não estavam em discussão o método fônico, o construtivismo ou as reflexões do enfoque Histórico-Cultural.

Para este artigo, observadas as limitações de natureza técnica, cuidarei de trazer dados coletados em uma escola localizada em uma aldeia alentejana, próxima à cidade de Évora, que não diferem expressivamente dos dados coletados em duas escolas de Lisboa e uma de Évora. A professora da Escola será referenciada com a letra **A**, como também os alunos, ao serem citados, receberão letras correspondentes, em negrito. A escola será nomeada como Escola da Aldeia para preservar a identificação dos sujeitos envolvidos.

No desenvolvimento deste artigo serão discutidos procedimentos da pesquisa etnográfica, necessários para a geração dos dados, e alguns de seus instrumentos: a observação de aulas, o questionário oferecido ao professor e a entrevista

gravada após a entrega do questionário e das observações. Ao final, as conclusões indicarão que, na escola pesquisada, há referência explícita à escolha do método analítico-sintético, cujo prestígio se deu no início do século XX; mas as práticas revelam, também, a concepção de língua como uma organização de base motriz, que, para ser aprendida pela criança, requereria o domínio das capacidades constitutivas de determinada maturidade, como defendera Lourenço Filho (1964) nas primeiras décadas do século XX. Foi possível observar, ainda, que a cultura portuguesa e a cultura da alfabetização em Portugal criaram escudos virtuais contra as tendências pedagógicas mais discutidas nos últimos anos na área da alfabetização, de modo que o debate acadêmico e as experiências de outros países de língua portuguesa, como o Brasil, ou de língua espanhola, como Espanha, México, Cuba e Argentina sejam ignorados pelas políticas públicas e pelos professores, em uma cidade cosmopolita como Lisboa, ou em uma pequena aldeia nas planícies do Alentejo.

1. Princípios e procedimentos para a coleta e análises dos dados

Inicialmente considero apoiar-me no conceito de *contexto de pesquisa* e de sua importância para o pesquisador e para os sujeitos nela envolvidos. As aulas de alfabetização de crianças portuguesas em escolas públicas seriam o contexto de minha observação e de minha coleta principal de dados, apoiadas sobre os princípios da pesquisa etnográfica em educação. Havia definido um lugar físico, a sala de aula, mas também um ambiente de relações humanas, especificamente as relações educacionais entre crianças de seis anos e os professores, agentes principais do processo de alfabetização, porque

o contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para atores mutuamente envolvidos. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25).

Optei por observar uma seqüência de três dias de aula, durante três horas, com intervalo de meia hora para merenda, e, ao fim desse período, coletar dados por

questionário entregue no dia do primeiro contato para agendamento da visita, e ainda gravar entrevista

É nesse contexto de relações, no espaço físico das salas de aula em uma escola geográfica, cultural e socialmente situada, que foram coletados alguns dos dados mais adiante apresentados e analisados. Por ora me parece necessário, pela organização que tento dar a este relatório, alinhar algumas considerações, ainda com apoio de Graue e Walsh (2003), sobre as relações entre pesquisador, agentes e contextos educacionais.

As minhas perguntas iniciais, em síntese, referiam-se aos procedimentos metodológicos utilizados pelas professoras, ao seu modo de pensar sobre a leitura e a escrita, aos materiais circulantes na sala de aula, aos diálogos e aos enunciados produzidos nas relações entre professor e aluno, envolvidos pela cultura portuguesa do Alentejo. Antes de entrar nas escolas, havia, com toda a razão, necessidade de autorizações formais, mas, sem mediação local de professores das universidades parceiras, essa ação teria obstáculos. Entendi, entretanto, ao ler Graue e Walsh (2003, p.121-122), que essas situações são semelhantes às que ocorrem com outros pesquisadores:

O trabalho de campo, uma vez iniciado, pode ser fácil. Entrar no local é que pode ser difícil. Iniciar a investigação com crianças é que pode ser mesmo muito difícil. Os responsáveis, todas as pessoas, em geral, que têm a seu cargo grupos de crianças, têm atitudes compreensivelmente protetoras em relação a elas e nem sempre se sentem à vontade quando está alguém de fora a observar as crianças e suas interações com elas. [...] A entrada pode também revelar-se difícil devido a experiências anteriores desagradáveis, dos responsáveis com outros investigadores.

A responsabilidade pela proteção das crianças é toda da escola, mas, por outro lado, como comentam os investigadores citados, experiências anteriores ou mesmo sentimentos de proteção colocam professores em rota de colisão com os pesquisadores. Sabe todo investigador que a análise requer profundidade, descoberta, desvelamento, a busca pela essência, pelo invisível; sabe também que essas são as questões que podem obstruir os caminhos já percorridos.

2. A Escola da Aldeia

A escola da Aldeia situava-se a 17 quilômetros da cidade de Évora. A primeira visita para estabelecer o contato inicial, no mesmo dia, às nove horas, mostrou-me uma aldeia típica do Alentejo, de dois mil habitantes. Devo antecipar que as entrevistas e questionários coletaram informações a respeito concepção das metodologias utilizadas pelos professores observados e, invariavelmente, todos os discursos se apoiaram sobre a metodologia que as docentes consideravam ser *método analítico-sintético*, com incursões para o método global.

A professora **A** da Escola Básica 1 (nome genérico de todas as escolas de primeiro ciclo, correspondentes ao ciclo I do ensino fundamental no Brasil), da Aldeia do Alentejo, lecionava havia 32 anos na mesma escola que abrigava, em 2007, 35 alunos, dos quais 16 em uma mesma sala (9 alunos de primeiro ano e 7 de segundo) e 19 alunos em outra sala, destinada a alunos de terceiro e quarto anos.

3. Os dados

As respostas dadas aos questionários por **A** sobre ensinar a ler não incluíam livros de literatura, porque utilizava “materiais escolares, cartazes, material de áudio e TIC [Tecnologias de Informação e Comunicação]” (**A** Questionário, 2.10.07). Apesar de afirmar que utilizava “textos que falam de personagens e histórias que eles conheçam” e recorrer a “canções infantis ou contos”, nenhuma dessas situações tive oportunidade de observar. Somente utilizava um personagem de uma história já contada, chamado *Piratinha*, que, por suas estratégias, passava a viajar por inúmeros lugares e se encontrar em situações, tantas quantas forem fossem necessárias, para introduzir uma palavra qualquer, com a letra e fonema que a professora desejava ensinar às crianças. Assim, afirma:

Eu uso diversos materiais, diversas formas, vários métodos para ir à mesma letra, desde canções, desde histórias, histórias regionais. Eu criei o Piratinha com base em livros que eu também tenho. Acho muito importante para os primeiros anos de escola. Inventei o Piratinha e comecei a contar a história do Piratinha à minha maneira. O Piratinha desembarcou numa ilha e a partir da **ilha** — já aí tem o **I**; encontra um grande amigo — o **índio** e lá voltei ao **I**. É uma personagem que não tem que ser o Pirata no sentido real da palavra, de modo que em Portugal tem muito a ver com Pirata. Depois

acabamos as letras — *como é que vocês acham que é o Piratinha* — com as histórias que vou dando ao longo do ano com o Piratinha. O Piratinha foi passear e viu pássaros e lá tinha as pernas de uma avestruz, para eles aprenderem a fazer a motricidade fina no círculo, nas fichas. (A Entrevista, 10.10.07).

A narrativa contribuía, nas atividades docentes, para ensinar a escrever, mas não para ensinar a ler; assim mesmo são dois os elementos utilizados: a estrutura desarticulada de narrativa oral e um único personagem que a sustentava. Este trabalho, se não houvesse a ação da professora responsável pela biblioteca escolar, poderia criar na sala de aula conceitos equivocados do que seria a literatura infantil. Os projetos que auxiliavam as crianças nessa área eram desenvolvidos “em coordenação com a biblioteca da escola *A hora do conto*, Projetos promovidos pela autarquia *Fada palavrinha e o gigante das bibliotecas*. Os alunos gostam de freqüentar a biblioteca, porque é um espaço de leitura, jogos, contos, etc.” (A Questionário, 2.10.07).

Nas descrições iniciais a respeito da escola foi possível entender que a biblioteca ocupava uma sala pequena dividida por estantes em dois ambientes: um destinado a livros e atividades com leitura e outro para projeção de filmes em TV ou jogos em computador. C, responsável pela biblioteca, assumia praticamente todo o trabalho com literatura infantil nos limites desse espaço e nos limites de tempo de que dispunha para ter com ela os alunos, embora fossem apenas 16 (1º e 2º anos) e 19 (3º e 4º. anos).

Declaradamente, A dizia ser adepta do “analítico-sintético. E há também o global. Esse não trabalho. E há o método das 28 palavras. Há vários métodos, mas eu não me sinto à vontade. Eu trabalho com o que me sinto mais à vontade que é este” (A Entrevista, 10.10.07). Suas primeiras aulas eram dedicadas a exercícios de coordenação motora, aos quais dava o nome de grafismos. Na sala de aula, A usava, conforme já foi apontado, o personagem *Piratinha* com o objetivo de criar situações para ensinar:

Depois de ter feito toda a série de grafismos, depois que o Piratinha tomou banho, fez os mergulhos do golfinho. Isso é para eles terem a motricidade fina, para o tamanho da letra. Tomou banho de chuveiro e lá vêm os pingos da chuva com as fichas para exercitar os grafismos. Depois foi nadar nas ondas do mar, portanto grafismos de ondinhas. (A entrevista, 10.10.07).

Em seguida ensinava o traçado das vogais, uma a uma, a cada dois dias, em média:

dou a letra minúscula num dia e a letra maiúscula no outro. Quando passar um mês de aula, quando eles já estão mais desenvolvidos e quando conhecem mais letras, dou logo a minúscula e a maiúscula no mesmo dia. Depende do desenvolvimento da motricidade das crianças. (A Entrevista, 10.10.07).

Os traçados das consoantes vinham a seguir, sempre com apoio de uma palavra introduzida por *Piratinha* ou outra situação qualquer, obedecendo a uma seqüência conforme a tradição, conforme o livro didático, como a cartilha de Pereira *et alli* (2007) e suas fichas. Ao explicar o modo como apresentava vogais, consoantes e palavras, manteve com este pesquisador o diálogo abaixo, cujo teor revela o seu modo de proceder. Convém esclarecer que utilizei, nesse diálogo, expressões próprias do vocabulário da professora, observadas por mim durante as aulas:

Professora — Entretanto o *Piratinha* encontrou também um **urso** e aí começou o **U**. E então foi ao **U** e partimos daí para o **U**. E foi encontrando animais, entretanto encontra outras coisas conforme as letras que vão surgindo.

Pesquisador — Como é que você vai juntando as letras? Você usa o *Piratinha* também?

Professora — Sim. A partir daí que começo com a letra e vou dando cartazes com a letra; o *Piratinha* encontrou o **índio**, entretanto tinha fome e encontrou um cacho de **uvas**; volto ao **U**. Voltou a passear com o amigo dele e encontrou animais e entre eles uma **ovelha** e aí aparece o **o**.

Pesquisador — E para juntar uma vogal com a outra?

Professora — O que é que acontece? Já aprenderam o **i** e o **u** neste momento. E agora, se dermos as mãos dadas às letras, aparece o quê — o **iu** e o **ui**. Vamos juntar as mãos e eles já vêm.

A apresentava os ditongos com as vogais **i** e **u** :

Pesquisador — Por que começa com **i**? Qual é a seqüência das vogais?

Professor — **i, u, o, a, e**.

Pesquisador — Por que começa com **i**?

Professora — Começamos aqui com o **i** porque os manuais escolares, apesar de não trabalhar com os manuais escolares, o manual escolar começa com essas letras e porque no nosso país toda a programação começa assim. Não começam o alfabeto como deve ser. Começamos com letras que, penso eu, os pedagogos dizem que será o mais fácil para o manuseamento. É mais fácil começar pelo **i**, depois pelo **u**. E

vamos andando assim. O **u** se parece um pouco com o **i**, depois temos o **o** e quando chegamos ao **o** eles já têm aquele jeito do **o**; e o **e** é o último. Eu não sei por quê. Mas antes de toda letra, dou-lhes uma ficha de grafismos para prepará-los para essa letra. Faço assim. Já fiz com **o**, com os ovos no ninho. Vou fazer com o **a** e vou fazer com o **e**. (A Entrevista, 10.10.07).

Percebi, em todas as escolas, o ensino em seqüência das vogais, tal como se fazia no Brasil, embora em ordem diversa. Em vez do costumeiro **a, e, i, o, u**, a opção tradicional em Portugal é **i, u, o, a e e**. A professora da Aldeia não soube justificar as razões dessa escolha. Como o traçado da letra pareceu-me o aspecto a que as professoras davam extraordinária importância, e por organizarem o trabalho do aparentemente mais simples para o mais complexo, interpretei que a decisão, de natureza histórica, deveu-se ao traçado simples do **i**, seguido de **u**, na verdade um traçado duplo do **i**; em seguida **o**, com uma abertura maior em relação ao traçado primeiro, e um fechamento, na manuscrita, do mesmo movimento da letra **u**, seguido de **a**, e por fim um traçado possivelmente mais complexo: **e**. Por essa mesma razão, os ditongos mais simples seriam **ui** e **iu**.

Apesar de **A** declarar não trabalhar com manuais, o livro didático adotado pelas professoras do agrupamento a que pertencia era o de Pereira *et alli* (2007), vendido aos pais em uma pasta azul, chamada pela editora de *Pasta Mágica*, juntamente com outros materiais, como cartazes com famílias silábicas, imagens e fichas com exercícios para fazer movimentos, traçar letras e palavras, copiar, desenhar, ligar sílabas e outras ações semelhantes. É possível perceber que **A** fazia esse trabalho dessa maneira, há muito tempo, sem saber exatamente as razões. Assumia a posição de professora submissa às decisões dos manuais, escritos por pessoas supostamente intelectualmente superiores a ela, como seriam também os pedagogos que entenderiam da hierarquização de dificuldades no manuseio, isto é, no modo como a letra é traçada com as mãos e com os dedos. Quando perguntei sobre palavras escritas pelos alunos, **A** emitiu implicitamente o conceito de que palavra seria a formação gráfica de duas letras, no mínimo, sem qualquer referência a significado:

Pesquisador — E as primeiras palavras, quando elas aparecem?

Professora — As primeiras palavras eu faço o método analítico-sintético, passo da letra para a palavra e assim que vou dando duas letras, como agora, já estou a juntá-las, estou a dar-lhes as mãos. Mas meus alunos já sabem ler o **iu**, o **ui**, o **oi**, o **io** e o **uo**. Já aprenderam essas e já as combinam. (A Entrevista, 10.10.07).

Ao insistir sobre a escrita, pelo menos de substantivos, a professora entendeu não ser possível escrevê-los porque ainda não ensinara a *desenhar* nenhuma consoante, mas novamente entendia palavra como a articulação entre duas letras, como a forma mais simples, e, portanto, mais fácil. Bastaria atribuir significado ao que fora escrito sem intenção para criar a palavra e a partir dela todas as demais manifestações da língua.

Pesquisador — Essas letras com os nomes das coisas?

Professora — Assim que vou a dar uma consoante e a primeira consoante que é o **P**, como eles já têm as vogais todas, dou as famílias: a família do **P** que é o **pa, pe, pi, pó, pu**, eles já fazem. É quando aparecem as primeiras sílabas, o **pa** e o **pe**! Olhe bem, já aparece a primeira palavra já a **pá** e o **pé!!** E o **piupiu**, que aqui está. E o **popó** e o **papá!** E pronto! (A Entrevista, 10.10.07).

O mesmo procedimento era aplicado à frase. E aqui a minha pergunta não ousou dizer a palavra *enunciado*. Tratava-se, realmente, de frase, de oração, do ponto de vista gramatical, mas não como enunciado, na concepção de Bakhtin (2003). Este estudioso russo afirma que a forma lingüística identificada apenas como um sinal, isto é, como um elemento técnico, não tem valor lingüístico; em outras palavras, a palavra não pode existir apenas como sinal, porque se for apenas sinal, não é palavra: a “pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases de aquisição da linguagem” (BAKHTIN, 1988, p. 94).

Para Bakhtin (1988), o que constitui a compreensão não é o reconhecimento do sinal, mas a “apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo” (BAKHTIN, 1988, p. 94). Insisto, ainda, com a professora sobre a possibilidade de os alunos escreverem frases:

Pesquisador — E quando eles vão escrever uma frase?

Professora — Começam logo, por exemplo, **O pai é o papá**. Pronto, já está a primeira frase com o **P** e as vogais!

Pesquisador — Em que altura isso acontece?

Professora — Assim que dei as vogais, fazem imediatamente. Logo já estou a dar isto. (A Entrevista, 10.10.07).

Escrever a frase não seria, neste caso, saber escrever, mas copiá-la à vista do modelo manuscrito oferecido pela professora, como ocorria com as letras e com as palavras. Como já tinha afirmado Foucambert (1998) a respeito dos métodos de

alfabetização na França existentes na década de 90, o passado também continua bem presente em Portugal. A concepção de que aprender a escrever seria saber fazer movimentos com os dedos, com apoio no desenvolvimento da motricidade, tal como defendia Lourenço Filho (1964) no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, era defendida por A, no Alentejo, sem que tivesse os argumentos teóricos que pudessem justificar a sua prática. Ao perguntar sobre a época em que a utilização do livro didático teria seu término, embora tenha dito pouco usá-lo, respondeu que

Nós aqui temos dois anos de escolaridade para os meninos ficarem a saber ler e escrever. Depende de cada criança, a evolução que ela passa. Por exemplo, aqui eu tenho uma turma muito heterogênea. Estou cá quase há um mês [o ano letivo português tem início em setembro]e há meninos que... A pré-primária tem muita importância porque já aprendem os exercícios de motricidade, mas muitos não tiveram. Aqui, no jardim da infância, aprendem isso e nós aqui fazemos a entrada dos cadernos, fazemos sempre a avaliação diagnóstica que é a avaliação que é para nós sabermos em que altura da situação está a nossa turma. A partir daí nós vamos. Se tiver uma turma que tiver todos os grafismos e todas essas motricidades aprendidos, já começo imediatamente com as letras; se já tem trabalho feito, não tem que fazer; se não, tem que fazer. Há meninos que já têm, mas têm outros que não têm, que não fizeram a pré-primária, portanto eu prejudico um bocadinho alguns, porque tenho que dar exercícios de motricidade a todos. (A entrevista, 10.10.07).

Lourenço Filho (1964), a respeito da atuação da escola e da preparação dos alunos, comparava a escola a uma indústria de tecelagem preparada para tecer bons fios, como atualmente A ao afirmar que os meninos mal preparados deviam passar por exercícios de motricidade. Textualmente, Lourenço Filho (1964, p. 18), registrou que

A aparelhagem era a mesma e funcionava perfeitamente, a tempo e hora. Mas a matéria-prima era outra. As máquinas, preparadas para tecer seda, não o farão proveitosamente se as provermos com lã. E se, de mistura, lhes dermos, com tênues fios de seda, pedaços de barbante e grosseiras felpas de coco, os teares se emperrarão a meio caminho, não chegando a dar nenhum produto aceitável.

A apóia sua ação pedagógica sobre os pressupostos de estudos como os de Lourenço Filho, realizados no início do século XX, época em que havia predomínio da concepção da aprendizagem da escrita como movimento, de natureza motriz. As instruções de A eram extremamente diretivas e claras em relação a essa visão, ao enfatizar o traçado, o desenho da letra e por justificar a necessidade do domínio prévio dos movimentos que deveriam ter sido treinados antes da entrada no primeiro ciclo. A entendia a aprendizagem da escrita como a entendia Lourenço Filho (1964, p. 49):

[...] nunca se pôs em dúvida o aspecto dinâmico de sua aprendizagem, e, pois, a necessidade de nível de maturidade e de desenvolvimento fisiológico geral, muscular e até ósseo. Mas a escrita não é só esse movimento capaz de desenhar as letras: é esse movimento, quando coordenado aos comportamentos da linguagem (oral ou explícita, e interior), e sujeito aos mesmos condicionamentos a que este obedece, e a que, há pouco, nos referimos.

Lourenço Filho (1964, p. 52) descrevia a aprendizagem da leitura também com base em movimentos, mas à escrita acrescentava outros:

Em relação à escrita, acresce a capacidade da coordenação dos movimentos da mão, aos da visão da forma e aos da linguagem. Será preciso supor na criança, antes de tudo, a capacidade de copiar figuras simples, a duas dimensões; depois, a capacidade de copiá-las, sem inversão. O aprendizado da escrita reclama também maior resistência à fadiga, sobretudo àquela decorrente da relativa imobilidade do corpo, a que os exercícios gráficos obrigam

É este modo de conceber a aprendizagem da língua escrita que orientava os trabalhos de A sem que disso tivesse clareza teórica. Para ela, os alunos deveriam ter o domínio do que chamava de grafismos e, para isso, seria preciso suportar o cansaço que os movimentos com as mãos poderiam desencadear. Suas instruções e cobranças aos alunos estavam sempre focadas no modo e na direção de como deveriam ser feitos os movimentos com os dedos para que a letra tivesse configuração próxima da convencional: para os olhos do professor, uma letra, para os olhos da criança, um traçado estranho qualquer que nada representava. Antes de desenhar a letra, dizia a professora que o personagem *Piratinha* “encontrou um índio e [ambos] encontram em uma quinta um cacho de UVAS. E encontraram também um animal — olha cá está”, e mostrava um cartaz com uma ovelha, pronunciando separadamente sílaba por sílaba, com destaque para a letra **O** em letra manuscrita e de imprensa, com a repetição imediata pelos alunos: “quando escrevemos, é este o **O**, e quando vemos escrito, é este. Esta é a letra da *ovelha*. A Joana tem cá esta letra. Gonçalo, Pedro, também têm o **O**. Se nós seguimos a nossa cabeça, temos o **O** depois põe o cabelo atrás da orelha, e uma voltinha no cabelo”. Insistia nessas instruções, com sinais ao redor da própria cabeça, para orientar os movimentos circulares necessários para a configuração da letra manuscrita. A construía linhas curtas na lousa para que os alunos desenhasssem várias vezes a mesma letra, na lousa, sob sua observação para verificar se o movimento fora feito corretamente e se o resultado poderia ser identificado como letra **O**: “**G**, não é em cima da linha! Não! É o contrário! Para cá, para cá!” E completava as observações para o pesquisador: “É um menino que tem todas as características de hiperatividade. Vou

chamar uma equipa para sinalizá-lo. Ele não faz o movimento certo. Eu já ensinei todos os grafismos. Os outros sabem, mas ele não” (A Observações. 8.10.07).

G, após preencher três linhas, recebeu uma nova folha extra para preencher ainda mais, enquanto ouvia a instrução “o lápis não pode sair do papel! Não podes tirar o lápis do papel!” e via a demonstração feita pela professora diante de seus olhos amedrontados. Quase simultaneamente, A orientava L, a menina que viera da zona rural sem o necessário treinamento dos movimentos com as mãos, a desenhar a letra O, na forma manuscrita: “Faça o caracol!”

A professora usava as mesmas estratégias conhecidas pelos brasileiros alfabetizados com as cartilhas: associava a forma manuscrita da letra à forma de um objeto: *uva, ovelhas*, etc. Como na história da alfabetização brasileira não muito recente, a docente insistia no traçado regular da letra apoiada sobre a linha traçada no caderno, como se aprender a escrever fosse a habilidade de traçar bem sobre uma linha, como se escrever fosse mesmo saber movimentos bem articulados: “faça sozinho. Olhe a linha. Faça ondinha. Não! Apaga, isto é rascunho. Faça, vai! Este vai cair”. G havia colocado a letra entre as linhas, mas não sobre as linhas, e com a mão sobre a do aluno, A completava “Tá no ar, vai cair. Até a linha. Vamos. Já está quase. Muito giro!” (A. Observações, 8.10.07). G, todavia, não coordenava os traços como queria a professora que, inesperadamente, disse “vamos à água”. Sem entender o que se passava, porque nenhuma explicação me fora dada, percebi que A queria me mostrar como auxiliava alunos com esse tipo de dificuldade. Ao olhar para onde se dirigiam, verifiquei que o aluno molhava o dedo em um copo com água e escrevia a letra na lousa empoeirada, no fundo da sala, desenhando, deste modo, um traço molhado por sobre a poeira de giz, exatamente sobre o que fizera a docente com seu dedo. Informou-me, posteriormente, que é uma técnica de um método chamado *Método das 28 palavras*, muito eficiente para treinar o grafismo dos alunos. Inegavelmente, para A, aprender a escrever era aprender a fazer movimentos e desenhar as letras. Dizia serem “crianças com várias velocidades”, por isso as dificuldades eram maiores, apoiada sobre a importância da destreza motora como indicadora de boa aprendizagem. “É preciso fazer bem o traçado para não complicar depois. Fazendo bem, depois vai embora”, apostando todo o seu empenho em ensinar a desenhar a letra como se fosse realmente ensinar a escrever, contrariando o pensamento cognitivista piagetiano e o pensamento dos atuais discípulos

do enfoque histórico-cultural da escola de Vigotski que têm se espalhado pelo mundo latino nas duas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI.

As sílabas eram organizadas e hierarquizadas, como as letras, de modo que pudessem ser oferecidas no segundo ano do processo de alfabetização, como se os alunos não tivessem hipóteses sobre a gênese alfabética da língua escrita e de suas práticas sociais, e estivessem, deste modo, somente à espera de sua única e confiável fonte de informação: a professora.

Primeiro é dado o alfabeto; as letras todas do alfabeto são dadas no início, portanto escrever as palavras com todas as letras, mas depois há os sons, o *al*, o *el*, eu digo cá a família *al*, *el*, *il*, *ol*, *ul*, depois o *pra*, *pré*, depois o *bra*, *bre*, depois os *lh*, *nh*. Se o professor e o aluno estiverem a andar pode-se dar isso no primeiro ano. Isto são as últimas coisas do primeiro ano. Se não for, ficam para o segundo. Isso aqui tudo já dei no primeiro, mas já não dei o **lh**, **nh**, o *ch*, os valores do **X**. Não dei, estou a dar. Há colegas que conseguem dar no primeiro. Eu com a turma que tinha não consegui no ano passado. No final do segundo ano eles têm que saber ler e escrever e os sons. Todos os sons e todos os casos de leitura, porque há casos de leitura, porque cá em Portugal, a língua portuguesa é um bocado complicada. O *kê* do *cão* tem vários valores, consoante as vogais. Ao pé do *e* e do *i* valem *cê*, ao pé das outras vogais para valer *cê* tem que ter a cedilha. Eu arranjei uma história para isso. (A Entrevista, 10.10.07).

Na visão bakhtiniana (BAKHTIN, 1988), a perda de significação da palavra é a perda da própria palavra, que fica reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O elemento lingüístico aparentemente ensinado às crianças, neste caso, não é a língua em seu movimento, nem mesmo a palavra, mas apenas a sua materialidade. A mantinha seus procedimentos por anos a fio como se fossem exteriores e superiores a seus conhecimentos e, por essa mesma razão, inquestionáveis. Ao tentar justificar a escolha do **p** como a primeira letra a ser ensinada entre as que representam as consoantes, declarou que

Os programas são organizados assim e nós seguimos. Eu tenho a impressão que deve ser por causa da pronúncia da letra. Eu fiz licenciatura em português e devido à lingüística e à fonologia e à morfologia e à fonética da língua, e há as nasais, as palatais e há umas que nós temos maior dificuldade em pronunciar e quando os meninos começam a falar, por exemplo, aqui os meninos começam a dizer primeiro o *pai*, e não dizem *mãe*. Eu não sei por que, mas isso é importante, porque há palavras que eles pronunciam melhor a letra do que outras. Será que isso também tem influência na aprendizagem? Isso é uma questão que estou a colocar! (A Entrevista, 10.10.07).

Provocada por minhas indagações, A não conseguia explicar a seqüência das letras, porque acreditava ser decisão de algum intelectual, acima de sua competência, embora recuperasse a sua condição de licenciada em Letras que lhe dava legitimidade para abordar apenas a nomenclatura de áreas de estudo da linguagem. Ao sentir-se insatisfeita com suas próprias reflexões, remetia em minha direção suas dúvidas, em busca de respostas mais convincentes.

A preocupação com linguagem e com o modo como as crianças pronunciam as palavras do português também encontra apoio nas pesquisas de Lourenço Filho, especificamente sobre as capacidades que esses estudos pretendiam mensurar no teste nº 6 dos *Testes ABC* (L. FILHO, 1964), ao solicitar a pronúncia de palavras polissílabas como *Pindamonhangaba*, *Nabucodonosor*, *Sardanapalo*, *Constantinopla*, e outras mais. A pronúncia reconhecida pelo adulto como não-adequada indicaria dificuldades de aprendizagem da língua escrita, tal como a convicção de A ao entender que somente uma pronúncia de acordo com os padrões de um bom português poderia propiciar a aprendizagem: “O aluno normalmente escreve como fala. Para mim, um aluno que não tenha uma pronúncia correta e um português correto terá mais dificuldade para escrever corretamente” (A. Questionário, 2.10.07). Uma das questões por mim formuladas abordava diretamente a relação entre o português do Brasil e o falado em Portugal: “Como você imagina as facilidades e dificuldades de um aluno português e um aluno brasileiro a aprender a escrever o português, tendo como referência seus modos distintos de pronúncia?”. Habilmente, A não respondeu diretamente, mas apontou que o português do Brasil, como o do Alentejo, seriam usos regionais que trariam dificuldades para o que considerava a aprendizagem do português correto: “O aluno tem sempre tendência a escrever como fala. Um aluno que esteja habituado a usar regionalismos ou calão irá ter mais dificuldade a escrever o português correto” (A. Questionário, 2.10). Alentejana, A conta uma anedota de natureza lingüística sobre seu próprio povo, como a justificar as dificuldades que seus alunos possam ter: “Onde o alentejano põe o *i* do *leite*? No *cafei*.” Justifica a brincadeira ao explicar que a pronúncia alentejana é *lete* e *cafei* ao invés de *leite* e *café*. Essa pronúncia regional do caipira português seria para ela um obstáculo para que as crianças aprendessem a escrever de modo correto, isto é, de acordo com a ortografia da língua portuguesa. Sua anedota, utilizada pra ilustrar seu modo de pensar, revela a crença de que a escrita seria o espelho da fala.

Conclusão

Creio ser necessário, tanto no Brasil, quanto em Portugal, fazer alterações profundas no núcleo didático do processo de ensinar a ler e a escrever nos primeiros anos de escolaridade. No Brasil, as pesquisas e a literatura produzidas têm demonstrado já significativo avanço; em Portugal, porém, será necessário iniciar rapidamente e profundamente o debate, não apenas em torno das campanhas para o desenvolvimento da leitura, mas no núcleo real — o do processo didático de ensinar a escrever e a ler, ainda com profundas raízes em práticas hegemônicas no século XIX, cujos frutos ainda alimentam muitas escolas, principalmente as particulares, e pais ansiosos, por meio da cartilha João de Deus (2007), editada e reeditada por editores para atender à demanda voraz da comunidade portuguesa. O apelo emocional às mães contido no prefácio dessa cartilha — “às mães, que de coração professam a religião da adorável inocência” — e a crítica ácida à cartilha tradicional — “oferecemos neste sistema profundamente prático o meio de evitar a seus filhos o flagelo da cartilha tradicional” (DEUS, 2007, p. 5) — supostamente do final do século XIX — ainda convencem os *encarregados de educação* (pais e mães) e docentes. De qualquer modo, as mudanças entre uma cartilha e outra são superficiais, porque esse material mantém a mesma concepção de linguagem como objeto sem história, despojado de cultura, a ser aprendido pela repetição intensiva de suas unidades lingüísticas destituídas de razão e sentido, com predominância da importância do domínio do traço feito com a própria mão. Se não há referências ao método fônico, elas se dão em relação ao analítico-sintético e um outro, não totalmente presente em sala de aula, o de 28 palavras.

As relações que mantive com a educação e com a sociedade portuguesas me revelaram situações surpreendentes: de um lado, um movimento determinado na formação de uma extensa rede de bibliotecas, com professores por elas responsáveis; mas, por outro, distribuição reduzida de livros de literatura às escolas; de uma parte, programas de formação de professores com participação das universidades, mas de outra, ações didáticas que, por se prenderem a de outros tempos, desprezam os avanços atuais na área da leitura e da alfabetização. As análises dessas contradições, presentes no modo de agir e pensar dos educadores portugueses e das suas políticas

governamentais do Ministério da Educação de Portugal, me permitiram verificar que o modo de alfabetizar em Portugal não está no núcleo do debate educacional, nem na universidade, nem nas escolas. Para melhorar os dados do PISA (*Programme for International Student Assessment*), Portugal deverá promover uma reforma no núcleo da ação didática; mais do que isso: deverá ferir profundamente a tradição secular do ensino da língua e as mentalidades de docentes e dos promotores de políticas. A tradição, de fortes raízes monárquicas, inibe a atitude ousada de oferecer aos *miúdos* a possibilidade de aprender e de desenvolver modos de operar *multimidáticos*. O modo de ensinar seria o de desenvolver a atitude própria do leitor deste novo século, para quem a língua, antes de ser um instrumento de comunicação, seria um instrumento do pensamento (FOUCAMBERT, 1998; VIGOSTKI, 2000). Esta outra função da língua escrita, pouco discutida nos séculos passados, assume um novo lugar nos estudos deste início do século XXI, mas, na escola investigada, os traços finos das mãos, em desenhos laboriosos, teimam em manter vivo o conceito de que aprender a escrever é aprender a desenhar com três dedos, em posições historicamente padronizadas.

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, F. (org.). **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. São Paulo: Memnon, 2005.

BAJARD, E. Nova embalagem, mercadoria antiga. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, set./dez. 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo v.32, n.2, p. 261-277, maio/ago. 2006.

DEUS, J. D. **Cartilha Maternal**. Lisboa: Bertrand Editora, 2007.

ÉVORA. **Caracterização do Concelho**. Disponível em <<http://www.cm-evora.pt/camara.asp>>. Acesso em 4.dez.07.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GRAUE, M. E.; WALSH, J. D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Testes ABC** para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. São Paulo: Melhoramentos, 8. ed., 1964.

PEREIRA, C.et alli. **Língua Portuguesa 1**. Lisboa: Areal Editores, 2007.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Leitura**. Disponível em <<http://planonacionaldeleitura.gov.pt>> Acesso em 04.dez.07.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **PISA 2006 — Relatório Nacional**. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/portal/pt/governos/governos_constitucionais/gc17/ministerios/me/comunicacao/outros_documentos/20071204_me_doc_pisa_2006.htm> Acesso em: 21.jan.08.

VIGOSTKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.