

Lereis como Deuses: a Tentação da Proposta Construtivista

João Batista Araujo e Oliveira
Ph.D., Presidente da JM-Associados

Publicado na Revista Sinais Sociais. N. 1, Ano 1, Maio-Agosto de 2006, pp. 146-178.

Lereis como Deuses: a Tentação da Proposta Construtivista

João Batista Araujo e Oliveira
Ph.D., Presidente da JM-Associados

I- Alfabetização: o que funciona e o que não funciona

Um campo minado: as advertências de Marilyn Adams

Marilyn Adams é a cientista mais citada na comunidade científica internacional, quando se trata de alfabetização. Ressalto cinco itens de nosso primeiro encontro, no café ao lado da estação de Metrô Alewife, em Boston:

- Logo após nos apresentarmos, perguntou-me: “Quantos sons tem a palavra “cat?” (gato, em inglês). Pensei estar falando com uma professora de jardim de infância, até captar, momentos depois, a importância da pergunta. A resposta correta é: a palavra cat tem três sons: /k/ /a/ /t/.
- Contou-me, a seguir, um episódio de sua vida profissional. Marilyn fora designada pelo Laboratório de Leitura da Universidade de Illinois, para chefiar o relatório sobre alfabetização, encomendado pelo Congresso norte-americano. Um dia, seu chefe, o Dr. David Pearson, entra em seu escritório e lhe pergunta: -
- Marilyn, que confusão é essa que você está causando com seu relatório, que até parece que o mundo vai se tornar um caos? Ao que ela respondeu:
- É tudo muito simples, chefe. Para o *establishment* acadêmico de nosso país, dizer que a palavra “cat” tem três sons é politicamente incorreto. No mesmo instante, o chefe se apercebeu do porquê de tanta celeuma, pois quase sempre as pessoas preferem a acomodação e não a ousadia de uma nova visão, embora esta possa transformar e fazer a evolução.
- Também me disse que, durante muitos anos, em consequência de seus trabalhos, foi considerada *persona non grata* pela IRA – International Reading Association. IRA é uma instituição que reúne acadêmicos e profissionais da área de leitura e que, durante duas décadas, sustentou e ajudou a consolidar a hegemonia do pensamento construtivista sobre alfabetização em diversos países. Finalmente, a ideologia cedeu à razão e o trabalho de Marilyn acabou sendo reconhecido pela IRA, que hoje advoga os princípios científicos da neurociência e da psicologia cognitiva como base para propostas de alfabetização.
- Respondendo a uma pergunta minha sobre especialistas brasileiros na área, citou o Professor Fernando Capovilla, um dos poucos brasileiros que contribuem regularmente com publicações sobre alfabetização e que circulam na comunidade acadêmica internacional¹.

¹ Posteriormente identifiquei outros brasileiros que participam ativamente com suas publicações em periódicos internacionais, como por exemplo, Cláudia Cardoso-Martins e Leonor Scliar-Cabral.

- E me alertou: se você for levantar essa questão no Brasil, prepare-se para perder amigos. O campo é minado, a ideologia não permite que as pessoas participem de um debate racional.

Anotações do caderno de campo

- Nos últimos três anos tenho proferido palestras a grupos de professores, pedagogos e secretários de educação em todo o país. Talvez tenha proferido mais de 100 palestras para públicos que variam entre 100 e 600 pessoas – incluindo capitais e cidades do interior, próximas e longínquas. Normalmente, aplico um questionário antes de começar a falar, no qual a primeira pergunta é sempre: assinale qual é o Sistema de Escrita da Língua Portuguesa. Há seis opções, mas apenas uma resposta é a correta. Impressionam-me três fatos. Primeiro: nunca obtive mais de 40% de respostas corretas. Segundo: em nenhum caso, mesmo quando as pessoas se professam fervorosamente a favor de uma determinada visão pedagógica, não há uma resposta predominante, ou seja, não erram sequer de forma sistemática. Terceiro: o número de respostas “não sei” é praticamente inexistente. Fica o registro: as pessoas que decidem sobre políticas e práticas de alfabetização, e que são estimuladas a inventar materiais para alfabetizar e ajudar os alunos a “construir conhecimentos”, não sabem sequer qual o Sistema de Escrita da língua de seu país.
- Analisando os dados para a elaboração do livro *A Escola Vista por Dentro* (Oliveira e Schwartzman, 2002), um fato nos chamou a atenção: mais de 80 % dos professores alfabetizadores declaram não ter recebido formação como alfabetizadores, mas se julgam bem equipados para alfabetizar e não vêem relação entre seu (des)preparo e o pífio desempenho de seus alunos.
- Resposta de um Secretário Estadual de Educação a um questionário enviado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados à pergunta sobre quando a Secretaria considera que o aluno deve ser alfabetizado: “Não importa quando o aluno esteja alfabetizado; a alfabetização é um processo permanente”. Esta resposta, evidentemente, é absurda, mas verdadeira, embora tal Secretário nunca tenha sido indiciado ou preso por abuso a menores. E nem poderia sê-lo, pois os PCNs suportam esse tipo de afirmação, ao confundir o processo da alfabetização com o seu objetivo, que é a compreensão.

O que funciona: o peso da evidência científica

- A ciência possui regras para validar afirmações científicas. Partindo de teorias, o pesquisador formula hipóteses, que são testadas e podem ser verificadas ou não. Se verificadas, podem confirmar ou modificar a teoria. Se não verificadas, freqüentemente requerem novas teorias. E há casos de hipóteses formuladas e testadas sem teoria, mas o caminho é o mesmo (Gazzaniga e Heatherton, 2004, pp. 63-65). Os resultados das pesquisas são publicados em revistas científicas, após analisados de forma independente e anônima por pesquisadores da área – os comitês de pares. A reputação das revistas decorre do rigor exercido na análise. Normalmente, a porcentagem de artigos aceita para publicação está fortemente relacionada com o rigor e, conseqüentemente, com o status científico

da revista. Um critério básico para a publicação de artigos nessas revistas é a competente e exaustiva revisão da literatura, ou seja, um pesquisador é obrigado, profissionalmente, a recuperar a tradição de sua área e apresentar suas teorias e hipóteses dentro do quadro do paradigma ou paradigmas dominantes.

- Qual o paradigma dominante nessa área? Existem evidências que suportam as propostas construtivas para a alfabetização? Uma breve sinopse da trajetória dos principais estudos e revisões de estudos sobre alfabetização, ao longo dos últimos vinte anos, pode ser esclarecedora:
 - 1983. A publicação do relatório *A Nation at Risk* (NCEE, 1983) provoca uma nova onda de reformas educativas nos Estados Unidos. O espetacular fracasso da alfabetização de base construtivista implementado no estado da Califórnia levou o Congresso Americano a tomar iniciativas que incluem a encomenda de revisões da literatura científica e avaliações de desempenho dos alunos em leitura e escrita.
 - 1990. Jeanne Chall, que na década de 60 suscitara um debate sobre alfabetização, conhecido como o “Great Debate”, retomou o tema e já sai afirmando no prefácio: “Dada a maneira como a língua e a leitura são adquiridas, a fase inicial (da alfabetização) deve enfatizar o reconhecimento de palavras e a decodificação, e apenas mais tarde deve enfatizar questões de linguagem e sentido das palavras” (Chall, Jacobs e Baldwin, 1990, p. x).
 - 1990. Adams publica *Beginning to Read* (Adams, 1990), que é uma versão mais elaborada do relatório apresentado pelo Reading Research and Education Center da Universidade de Illinois ao Congresso Norte-Americano. Este livro é reconhecido internacionalmente como o trabalho mais importante na área publicado nos últimos trinta anos e, por isso mesmo, é o mais citado. Prevendo reações negativas ao livro, o autor do prefácio adverte: “Advogados do construtivismo (conhecido como “whole language” nos países de língua inglesa) ficarão desapontados com a insistência de Adams ao fato de que o sistema alfabético (sons-símbolos) deve ser ensinado cedo, e de forma explícita. Ficarão alarmados com suas recomendações sobre treinamento da consciência fonológica como item central a ser ensinado no início de um Programa de Alfabetização” (p. vii).
 - 1994. José Morais, um dos mais atuantes pesquisadores no campo da Ciência Cognitiva da Leitura, publica na França o livro *L’art de Lire*, logo traduzido para o Português (Morais, 1995). Trata-se não apenas de uma síntese do estado-da-arte à época, mas de uma denúncia bem-humorada às idéias equivocadas, que estavam contribuindo para comprometer a eficácia do ensino da leitura e da escrita na Europa.
 - 1997. Diane McGuinness publica o livro *Why Our Children Can’t Read and What We Can Do about It* (McGuinness, 1997), com o provocativo subtítulo: *A scientific revolution in reading*. O insuspeito psicólogo cognitivo e criativo pesquisador Steven Pinker, autor de importantes obras de divulgação, como *How Mind Works* e *The Blank Slate*, prefacia elogiosamente o livro. A autora volta à carga com uma revisão dos

estudos empíricos sobre alfabetização (2004) e das teorias (2005) subjacentes.

- 1998. O Conselho Nacional de Pesquisas dos Estados Unidos publica o relatório de um grupo de trabalho sobre prevenção de dificuldades de leitura intitulado *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Snow, Burns & Griffin, 1998). No sumário executivo da publicação lemos à página 5 que “crianças que experimentam dificuldades de leitura na escola primária são aquelas que começam com menos conhecimentos e habilidades nos domínios relevantes, especialmente habilidades verbais, capacidade de prestar atenção aos sons da língua como algo diferente de seu sentido, familiaridade com os objetivos e mecanismos básicos da leitura e conhecimento do alfabeto”. E na página seguinte o relatório recomenda o uso de “ensino explícito para direcionar a atenção da criança para a estrutura sonora da linguagem oral e para as conexões entre os sons da fala e as letras que os representam...” (op. cit. p. 6) e conclui: “Embora o contexto e as ilustrações possam ser usados como instrumentos para monitorar a capacidade de reconhecer palavras, as crianças não devem ser ensinadas a usá-los como substitutos para obter informação a partir das letras que formam a palavra” (op. cit. p. 7)
- 1999. Jane Oakhill e Roger Beard (Oakhill e Beard, 1999) publicam, na Inglaterra, uma coletânea de estudos acadêmicos sobre os avanços da pesquisa científica sobre alfabetização. Diferentemente dos relatórios e estudos de governo supracitados, que são objeto de concessões e compromissos entre os participantes dos grupos responsáveis por sua elaboração, o livro de Oakhill e Beard é eminentemente acadêmico e, portanto, apresenta uma revisão atualizada das descobertas científicas, sem nenhuma concessão a doutrinas e ideologias que ainda predominam, mesmo no seio da comunidade de alfabetizadores e de alguns pesquisadores de seu país. Perseguindo essa mesma veia científico-experimental, Johnston e Watson (2005) publicam resultados de um estudo longitudinal de sete anos, realizado no país de Gales, no qual corroboram a superioridade dos programas de alfabetização que utilizam métodos fônicos sintéticos, que vêm sendo recomendados pelas autoridades da Inglaterra, da Irlanda e do País de Gales.
- 2000. O Ministério da Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos publica o relatório do National Reading Panel, com o subtítulo “uma avaliação baseada em evidência da literatura científica sobre leitura e suas implicações para a alfabetização” (NICHHD, 2000). Esta é a maior revisão da literatura sobre alfabetização já empreendida, e as conclusões são apresentadas de forma inequívoca, já no Sumário: quatro quintos do livro referem-se ao ensino do alfabeto: consciência fonêmica, decodificação e desenvolvimento da fluência (op. cit. p.v).
- 2000. É publicada a obra póstuma de Jeanne S. Chall, *The Academic Achievement Challenge* (Chall, 2000), no qual a autora reafirma, com base em sólidas evidências, a importância de uma alfabetização com base científica. E na parte dedicada à revisão de métodos de

alfabetização, sua conclusão é peremptória: “Ensino sistemático usando métodos fônicos leva a melhores resultados” (op. Cit. P. 182).

- 2003. A Universidade de Rennes publica o livro *L'Apprentissage de la lecture – Perspectives comparatives*, no qual se pode verificar a convergência de estudiosos de diferentes culturas sob o paradigma da Ciência Cognitiva da Leitura (Romdhane, Gombert e Belajouza, 2003).
- 2005. O Centro Patronal do Cantão de Vaud, na Suíça (Wettstein-Badour et alia, 1995) publica o livro *Apprendre à lire et à écrire* e faz um balanço da devastação causada no desempenho dos alunos dos cantões francófonos da Suíça pela introdução de idéias construtivistas sobre alfabetização e aprendizagem da leitura.
- Uma análise dos periódicos mais conceituados, nos quais se publicam artigos referentes à alfabetização², deixa claro que os paradigmas predominantes na área são os paradigmas derivados da neurociência e da psicologia cognitiva, tais como os paradigmas conexionistas e de processamento de informações. O chamado “paradigma construtivista” e a “psicogênese da escrita” - aclamados como grande novidade pelos PCNs no Brasil não são considerados como atualizados ou adequados.
- Todos esses estudos se baseiam, de uma forma ou de outra, nos avanços científicos possibilitados pela neurociência, fundamentados nos estudos seminais de Sperry (1963, 1983), posteriormente desenvolvidos com o uso de técnicas de imagística cerebral, aprimoradas na década de 90, e que demonstram como o cérebro funciona e aprende a ler.

Fazendo a alfabetização funcionar na sala de aula: políticas e práticas de sucesso

Depois de quase duas décadas da controvérsia que se seguiu à publicação do “Great Debate”, e depois de forte degradação no desempenho dos alunos em leitura e escrita, que foi comprovadamente associada à utilização de métodos globais e outros de inspiração construtivista, autoridades de vários países encontravam-se diante de um dilema: seguir orientações muito difundidas e populares, mas que estavam contribuindo para piorar o desempenho dos alunos ou adotar as recomendações fundamentadas em conhecimentos científicos e que preconizam o uso de métodos de alfabetização comprovadamente eficazes, ainda que não gozassem de tanta popularidade entre os setores ditos “progressistas” da comunidade acadêmica e profissional. Essa tomada de posição foi reforçada pelo fato de que, se até por volta de 1990, a oposição a essas idéias populares poderia se dar apenas com argumentos baseados no bom senso, a partir de então o peso da evidência científica já não permitia mais aos governos dar-se ao luxo – ou à irresponsabilidade – de pactuar com idéias equivocadas sobre alfabetização. Alguns exemplos:

- Na Inglaterra, dada a gravidade da situação da alfabetização, o governo lançou uma ofensiva denominada National Literacy Strategy, com vários aspectos do programa, tendo caráter compulsório.

² Applied Psycholinguistics, British Journal of Educational Psychology, Cognition, Cognitive Psychology, Developmental Psychology, Journal of Educational Psychology, Journal of Memory and Language, Journal of Research on Reading, Reading Research Quarterly, Scientific Studies of Reading.

- Nos Estados Unidos, um dos dois maiores sindicatos de professores daquele país, a American Federation of Teachers (American Educator, 1998) toma posição a favor de uma abordagem científica para a alfabetização e para pressionar os Distritos Escolares (nome pelo qual são conhecidas as Secretarias de Educação naquele país) e Universidades a atualizarem seus programas de alfabetização e de formação de professores. A partir do ano 2.000, o governo federal promulga o Reading First Act, que incorpora as recomendações do National Reading Panel.
- Na França, o governo revê seus programas de ensino, especialmente os seus programas de alfabetização, com base nas novas evidências. Em 2002, o Ministério Nacional da Educação daquele país promulga os Novos Programas de Ensino, calcados na evidência científica atualizada sobre o tema, compilada por uma comissão internacional de cientistas reunidos sob a égide do Observatório Nacional de Leitura daquele país. Entre outras recomendações, encontram-se a proscrição dos métodos globais e a adoção de manuais escolares (cartilhas), cuja avaliação passaria a ser baseada em rigorosos critérios científicos³.
- Depois de anos de desacertos no ensino da língua francesa, a Suíça se envergonha de ter obtido o 17º. lugar no PISA, com uma média de 494 pontos. Esse resultado foi considerado medíocre, pois colocava os cantões francófonos da Suíça bem abaixo dos 546 pontos da Finlândia⁴. O desempenho em matemática fica entre os melhores, o que leva os analistas e os políticos a suspeitar que o problema é de ensino da língua, e não um problema geral do sistema escolar: “O que se deve questionar é o ensino do ‘francês renovado’, introduzido nos anos 80: esse método é um fracasso... os dois Cantões que obtêm melhores notas são os que resistiram a essas idéias ...” Também não se trata de elaborar um novo método de ensino: basta utilizar as cartilhas usadas com êxito em outros cantões e em outros países como a França e o Canadá, de onde provêm as 5 cartilhas atualmente recomendadas na Suíça francesa” (Wettstein-Badour et alia. pp. 67-68).
- Organismos internacionais também atualizam suas orientações e propostas. O Bureau Internacional de Educação da UNESCO – presidido no passado por ilustres figuras como Jean Piaget e Edouard Claparède - publica estudo reconhecendo as novas orientações da Ciência Cognitiva da Leitura e recomendando sua adoção nos países de língua alfabética (Pang et alia, 2003).
- Especialistas em leitura do Banco Mundial, como Helen Abadzi (2003), realizam avaliações e estudos em diversos países do mundo para orientar a atuação daquela instituição aos países onde o Banco atua⁵.

³ Na França, embora tenha havido uma condenação peremptória dos métodos globais e a recomendação explícita da adoção de critérios científicos para o professor justificar a adoção de seus métodos, ainda ficaram ambigüidades no texto do Ministério da Educação e mesmo na aplicação dos critérios para aprovação de cartilhas de alfabetização. Com isso, perduram ainda cartilhas que utilizam métodos semiglobais e a prática de métodos mistos. Esse assunto continua sendo objeto de amplo debate na França (Le Figaro, 20 fev. 2002)

⁴ A média do Brasil nesse teste foi de 396 pontos, abaixo dos 422 pontos do México.

⁵ Esses estudos e orientações da UNESCO e do BANCO MUNDIAL, circulados internacionalmente, não são conhecidos, divulgados ou citados no Brasil nem pelos pesquisadores da área nem pelos técnicos dessas instituições.

Enquanto isso num país chamado Brasil

- 1990-2000 – Surgem os primeiros trabalhos de lingüistas e psicolingüistas, como Miriam Lemle (2000), Ângela Maria Pinheiro (Pinheiro, 1995), Cardoso-Martins (1996), coerentes com o paradigma contemporâneo da ciência cognitiva, aplicada ao entendimento da aprendizagem da leitura e da escrita. O grupo liderado pelo professor Capovilla, da USP, permanece como único enclave acadêmico nessa área.
- 1997. O MEC divulga os PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução e o documento PCNs- Língua Portuguesa, que contém referências explícitas à alfabetização. Nesse documento se lê que o sócioconstrutivismo e a psicogênese da escrita constituem o “paradigma” para a alfabetização⁶.
- 2002. Alessandra e Fernando Capovilla publicam o livro “Alfabetização: Método Fônico”, onde resumem resultados de suas e de outras pesquisas, apresentam propostas sobre alfabetização e cotejam o estado da arte com as propostas do construtivismo (Capovilla e Capovilla, 2002). O livro encontra muitos leitores, mas não suscita maiores debates.
- 2002. A Revista Ensaio publica “Alfabetização e construtivismo: um casamento que não deu certo” (Oliveira, 2002). O artigo é recebido com total silêncio pela comunidade acadêmica, fenômeno conhecido como o “silêncio dos intelectuais” e cujo significado já tem sido suficientemente analisado pelos sociólogos.
- 2003. A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados apresenta ao país “O Relatório: Alfabetização infantil: os novos caminhos” (Câmara dos Deputados, 2003). O relatório foi elaborado por sete especialistas, 4 deles de outros países e que são reconhecidos internacionalmente pelos seus trabalhos. O relatório é acolhido com um profundo silêncio pela comunidade acadêmica e pelas autoridades educacionais.
 - Até o momento presente, não há registro de citação do referido relatório em nenhum trabalho sobre alfabetização, publicado no Brasil.
 - As listas bibliográficas constantes dos programas de alfabetização de dezenas de universidades e enviadas à Comissão de Educação da Câmara, como parte das pesquisas que fundamentaram o relatório, não citam NENHUMA das fontes mencionadas no referido Relatório.
 - As autoridades constituídas e as instituições responsáveis pelos destinos educacionais do país como o MEC, Conselho Nacional de Educação, CONSED – Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino, CRUB – Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras, entre outras instadas pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e pelo coordenador do relatório não se dispuseram a debater o relatório, suas conclusões e recomendações.

⁶ O leitor curioso poderá comparar a bibliografia citada pelo documento do MEC com a bibliografia citada pelos documentos nacionais de outros países desenvolvidos. Pela bibliografia citada, até mesmo pela data dos estudos citados – sem falar em sua natureza e qualidade - o leitor concluirá por si só sobre quem está mais atualizado nesta área: se os autores do documento do MEC ou os autores dos documentos dos demais países.

- Os ministros de educação que ocuparam o Ministério desde essa época – Cristovam Buarque e Tarso Genro bem como o ex-Ministro Paulo Renato Souza e o Presidente do Conselho Nacional de Educação, não se pronunciaram a respeito, apesar de convidados a se manifestar. O atual Ministro Fernando Haddad também ainda não se pronunciou.
- O SESC promove, na mesma época, uma teleconferência sobre o tema, em todo o país, com a participação de especialistas que participaram do Relatório. Os interlocutores não se apresentaram para o debate.
- 2003. Leonor Scliar-Cabral publica o livro *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*, em que “apresenta de forma sistemática e exaustiva os princípios que governam os valores das letras na leitura e a conversão dos fonemas em letras na escrita”.
- 2003. O autor deste artigo publica o livro *ABC do Alfabetizador*. Este é, possivelmente, o primeiro compêndio em Língua Portuguesa, publicado no país nos últimos trinta anos, e que apresenta, de forma completa e sistemática, uma descrição das competências da alfabetização e dos métodos e técnicas adequados para o seu ensino. Esse livro não é adotado em nenhum curso de formação de professores alfabetizadores no país.
- 2003. O CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais apresenta suas *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*, destinado a orientar as políticas e práticas de alfabetização da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Embora contenha avanços em direção ao estado da arte, o estudo não cita os principais trabalhos científicos que orientam a pesquisa científica, as políticas e práticas de alfabetização no resto do mundo (Ceale, 2003).
- 2004. A Revista *Pátio* começa timidamente a publicar alguns artigos que apresentam uma visão de alfabetização baseada em evidências. O debate não prospera, pois os interlocutores não comparecem para sustentá-lo.
- 2004. O FNDE incluiu nas diretrizes para aprovação de livros didáticos, especialmente os de Português, a seguinte orientação: “A escolha de um texto justifica-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar, e não pela possibilidade de exploração de algum conteúdo curricular. Portanto, a presença de pseudotextos, criados única e exclusivamente com objetivos didáticos, não se justifica” (MEC/FNDE, 2004, p. 1). Esta norma expressa uma perspectiva especiosa sobre o que seja gênero didático, texto didático e o tipo de texto adequado para alfabetizar. Esse entendimento é radicalmente diferente da definição universal do que seja gênero didático e das recomendações a respeito do uso de textos e materiais apropriados para a alfabetização existentes no resto do mundo.
- 2004. A UNB, por solicitação do Ministério da Educação, publica um volume de estudos sobre alfabetização, os quais não mencionam **NENHUMA** das referências bibliográficas apresentadas ou citadas aqui, neste artigo, nem se referem ao corpo de conhecimentos documentados na literatura científica mencionada neles.
- 2005. O desempenho dos alunos em Língua Portuguesa permanece caótico, conforme reiteradamente documentado nas avaliações do SAEB, do PISA e de

instituições como o Instituto Montenegro. O MEC suspende a aplicação da avaliação da alfabetização, anunciada no ano anterior pelo Presidente da República.

- 2005. Permanece a recusa das autoridades e da comunidade acadêmica de participar do debate contemporâneo sobre alfabetização. A impressão é que existiria uma ciência da alfabetização brasileira, desconectada da ciência universal. No entanto, a simples idéia de uma ciência do particular não seria uma contradição com a rejeição à ciência?

II- Lereis como Deuses: a Tentação da Proposta Construtivista

As idéias chamadas “progressistas” têm suas origens no Iluminismo e se nutrem nos ideais de “progresso”, decorrentes do racionalismo, do cientificismo e do Romantismo. Com o *cogito* de Descartes, o homem assume o papel de centro do Universo. Em seu tempo Nietzsche anunciava ao mundo que Deus havia morrido. No apogeu do Romantismo, Rousseau aboliu o pecado original - “o Homem é bom, a sociedade o corrompe”. Mais do que depressa, Marx anunciou o paraíso na terra – a ser conquistado com a abolição das classes sociais e a ditadura do proletariado. A psicanálise de Freud dá vazão aos instintos, o homem fica livre de condicionamentos, de seu passado e totalmente aberto para abraçar o futuro por meio da razão e dos frutos do progresso. Vejamos como essas idéias – de que se nutre o construtivismo - impactam o pensamento e as práticas educacionais, inclusive a alfabetização.

O ideário “progressista” em educação tem sua inspiração mais direta nas idéias de Jean-Jacques Rousseau, expressas especialmente no livro *Emile*. Subjacente ao *motto* “o homem é bom, a sociedade o corrompe”, permanece a idéia do naturalismo⁷. As idéias progressistas em educação desenvolveram-se em várias vertentes. Comum entre elas é a fé no futuro – é o progresso e o novo, que vão permitir a “libertação”. É a libertação do passado – representado por símbolos e realidades como a autoridade, o currículo, o saber acumulado, a divisão do trabalho, as classes sociais, a superioridade intelectual do professor, etc. A vertente mais ligada ao termo “a sociedade o corrompe” preconiza destruir os “instrumentos da opressão”, tais como gramática, currículo, conteúdo, professor, didática, livros didáticos e até a escola – que nada mais seriam do que meios de dominação da burguesia. A vertente mais ligada ao termo “homem natural” preconiza o construir – o novo homem, o conhecimento, a nova escola – tudo em bases naturais, livre de coerções de qualquer espécie.

O termo “escola ativa” denomina correntes de pensamento, geralmente associadas aos ideais do “progressismo” pedagógico europeu. O termo foi utilizado, pela primeira vez, em 1907, por Pierre Bovet, um dos diretores do Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundado por Claparède e, posteriormente, dirigido por Jean Piaget. As correntes que se enquadram sob esse manto incluem uma gama de propostas muito diferentes. Claparède, com sua concepção funcionalista (em oposição ao estruturalismo de autores como Jean Piaget),

⁷ Na sua versão mais extrema, tudo que é natural é considerado bom - veneno feito de ervas naturais seria bom? Para alguns, o estado natural do homem são os instintos. Para outros, em número cada vez menor, a razão.

introduz o conceito de “centração” e propõe uma “pedagogia revolucionária”, centrada no aluno, numa escola que deve ser ativa e onde o papel do mestre deve ser completamente transformado de professor em colaborador. Decroly propõe uma pedagogia baseada em centros de interesse. Na alfabetização, propõe a retomada do método global. Suas idéias foram retomadas por autores como Freinet, que propôs seu método “natural” de alfabetização.

A lista de adeptos de correntes progressistas, também conhecidas sob o nome de “educação nova”, inclui nomes como os de Béatrice Ensor, mais tarde associada a Neill, da famosa escola “Summerhill” dos anos sessenta, na Inglaterra; Maria Montessori, na Itália; Freinet e Cousinet na França, Ferrière e Piaget na Suíça. Essas idéias influenciaram gerações seguintes que incluem Paul Langevin, Henri Wallon, Gaston Mialaret, Robert Gloton, Odette Bassis e, contemporaneamente, Philippe Meirieu. É óbvio que cada autor escolhe e prioriza determinados aspectos do ideário “progressista” e a divergência entre eles pode ser maior, por vezes, do que suas divergências com os proponentes dos chamados métodos tradicionais.

Na versão norte-americana, o termo Escola Ativa tem precursores importantes como Stanley Hall, criador no termo “pedocentrismo”. Essa proposta educacional se baseia “nas necessidades e interesses da criança”. Stanley Hall previa o declínio da gramática, da retórica e da sintaxe e sua substituição pelas “artes da linguagem” (Language Arts, nos Estados Unidos) que seriam mais “democráticas e próximas da expressão oral”. Mas seu grande arauto é John Dewey, cujo nome ficou associado ao movimento da Escola Nova, que formou uma legião de seguidores e teve profundo impacto na educação nos Estados Unidos e no pensamento educacional em outros países – Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são seus principais seguidores no Brasil. A ênfase de Dewey é menos no naturalismo e mais no pragmatismo, daí privilegiar o saber a partir do fazer. Em sua concepção, a escola deve se adaptar ao aluno e, portanto, se diferenciar para atender às suas necessidades. Pragmatista, Dewey apresenta uma proposta menos romântica do que muitos de seus colegas europeus, pois não perde de vista a função da escola de preparar as crianças e jovens para a sociedade.

Em algumas de suas vertentes, as idéias “progressistas” são apresentadas como uma espécie de “pedagogia de libertação”. Marcuse utiliza o termo revolução – a educação progressista seria o substituto moderno para a luta de classes: só a educação liberta! O termo “progressista” se opõe ao termo “tradicional”. A palavra tradicional (do latim, tradere, transmitir) refere-se ao ideário que privilegia a transmissão da cultura, do saber adquirido, da valorização e da atualização do passado⁸. No ideário tradicional, a função primordial da escola é transmitir o conhecimento adquirido pelas gerações anteriores. A função do mestre é ensinar. Os métodos didáticos e de descoberta guiados pelo professor são usados por serem mais eficazes do que os métodos de descoberta por ensaio e erro. Na versão “progressista”, o saber constituído, a escola, o currículo, o professor, tudo isso é entidade ou instituição perversa: cabe à criança, e só à criança, descobrir o próprio conhecimento. O construtivismo coincide com essas versões

⁸ O termo tradicional deve ser distinguido do termo reacionário ou retrógrado. O tradicional traz, traduz, transmite, atualiza a tradição. O reacionário cristaliza o passado.

ao preconizar, por exemplo, que a criança, como Champolion, deve redescobrir o código alfabético.

Em outras vertentes, as idéias “progressistas” se apresentam como uma espécie de “pedagogia da suspeição”. Panchaud fala da “tirania da ortografia” e se insurge contra a gramática, “a gramática burguesa, instrumento do capitalismo, se fundamenta sobre uma lógica formal e imutável, e não sobre uma lógica dialética... e reflete o poder exercido pelas classes privilegiadas por esse meio, que impede uma verdadeira democratização do ensino (Panchaud, 1983)”. O ensino, sob todas as formas, torna-se objeto de suspeição. A escola e a aprendizagem, um instrumento de tirania, e não de autonomia. Comentando sobre o choque entre as ideologias que consideram a escola como instrumento de exclusão ou de inclusão, e denunciando a submissão da função de transmissão do saber e da escola à negociação infinita e a um processo de deslegitimação do conhecimento, o filósofo Jean Romain (2001) conclui: “Todas as tiranias do mundo seguiram essa ideologia destruidora: revolucionar a sociedade, agindo sobre os futuros vassalos. Essa utopia exclusivamente política sempre leva a resultados idênticos: uma desestruturação da infância e um desarranjo generalizado”.

O construtivismo tem parte de suas raízes no movimento progressista, vinculado às idéias de Jean Piaget, originalmente desenvolvidas na década de 20 e retomadas nos anos 60. Piaget, por sua vez, busca sua inspiração em autores norte-americanos, como Mark Baldwin, que foi o primeiro a propor o termo “psicologia genética” e no matemático holandês L.J. Brouwer, de quem assimilou o termo construtivismo. O construir, em Piaget, refere-se à atividade cognitiva, pela qual o indivíduo aprende a lidar com os conhecimentos (assimilação). Piaget nunca conseguiu superar devidamente a ambigüidade entre sua formação empírica – que não lhe permitia assumir conhecimentos inatos – e sua formação filosófica com as idéias de Kant. Mas foi dessa ambigüidade que surgiu a moderna ciência cognitiva, cuja paternidade é atribuída ao psicólogo Jean Piaget⁹.

Outra vertente do construtivismo está associada às idéias conhecidas sob o nome de “psicogênese da escrita”, idéias que retomam as propostas do naturalismo lingüístico de Benjamin Goodman e Frank Smith, e são apoiadas numa toska lógica: falar é natural, compreender é natural, portanto, ler e escrever é natural. A partir desse sofisma, alguns autores desenvolveram a concepção de que o ensaio-e-erro (teste de hipóteses), usado pela criança na descoberta de categorias naturais (como o espaço, tempo, números, etc.), também se aplica à descoberta de um sistema artificial, como o código alfabético. Tudo que a criança precisa é de um contexto social falante. A esses equívocos são incorporadas idéias do sociointeracionismo, originalmente desenvolvidas por Vygotsky, que acentua o papel das interações sociais na “construção do saber”. Na versão mais radical dessa escola de pensamento, é a linguagem que estrutura o pensamento – o pensamento é fruto da linguagem e esta, como o próprio conhecimento, deriva do meio social¹⁰.

⁹ Uma análise da gênese e dos erros filosóficos do construtivismo encontra-se em Devitt (2000, pp. 235-258). Chapman (1998) propõe uma releitura do conceito de estruturas em Piaget que o eximiria desses erros.

¹⁰ A gênese das idéias de Vygotsky está ligada aos trabalhos que ele desenvolveu na década de 20 a pedido do recém-instalado regime comunista na União Soviética, que procurava entender como o meio social poderia contribuir na formação do novo homem socialista.

Pedagogia progressista: a teoria na prática

Torna-se necessário explicitar o pano de fundo no qual se movimentam idéias “progressistas”, para que o leitor situe o construtivismo dentro da evolução do pensamento pedagógico. Resumindo uma longa história, o Quadro 1 apresenta uma visão simples, mas não caricatural, das idéias associadas ao pensamento “progressista”. E, para torná-las mais nítidas, contrasta essas idéias e suas implicações com o que se denomina de enfoque “tradicional”. Cabe registrar que nenhum desses enfoques existe, na prática, em estado 100% puro. O quadro serve apenas para ressaltar os extremos de uma tensão entre dois pólos: o de reflexão e o de ação pedagógica. O quadro 1 foi adaptado de Chall (2000, pp. 187-192). Para efeitos da presente discussão, interessa identificar em que medida as idéias propostas pelos movimentos progressistas e pelo construtivismo afetam positivamente a sala de aula. E isso não se faz em assembléias ou por meio de votos, de jargões, de aplausos ou no grito. Isso se faz por meio da investigação científica. Os parágrafos seguintes resumem a evidência científica disponível sobre o impacto dessas idéias:

- Chall (2000) revê cem anos de pesquisas sobre métodos centrados no aluno versus métodos centrados no ensino, e que estão apresentados de forma sucinta no Quadro 1. Originalmente ela intitula essas duas visões, de forma intencional, como Dionísio e Baco, mas nossa tradução denomina-as de Tradicional e Progressista. Chall analisa praticamente todos os estudos e avaliações consistentes que comparam propostas de ensino mais “tradicionais” ou mais “progressistas”. A autora observa que não existe um sistema totalmente tradicional ou progressista: o que há são ênfases, uma tensão entre pólos, mais do que uma dicotomia. Eis o veredito: “A conclusão mais importante é que um ensino tradicional, centrado no professor, geralmente resulta em ganhos de aprendizagem maiores do que um ensino progressista”. Isto é particularmente verdadeiro para os alunos menos preparados para a aprendizagem escolar – e isso se aplica a alunos com dificuldades de aprendizagem de qualquer nível econômico ou social” (p. 182). Os resultados também indicam que as abordagens ditas tradicionais levam a melhores resultados em testes que medem desempenho em habilidades cognitivas de nível mais elevado, como o raciocínio e a solução de problemas (p.183)”. Os resultados são claramente favoráveis às abordagens “tradicionais”, nos níveis mais elementares da escola. Em níveis mais avançados, há intervenções em que as abordagens “progressistas” levam a melhores resultados com jovens que já adquiriram condições e hábitos que lhes permitam trabalhar de forma independente.
- O Projeto Follow-Through é um dos estudos de grande escala, empreendido com 70 mil crianças entre os anos 67 e 76, com acompanhamento dos egressos até 1995. Os resultados desse projeto corroboram a superioridade dos métodos estruturados de ensino, inclusive e particularmente, seus efeitos positivos sobre o desenvolvimento cognitivo (Carnine, 2000). Estudos posteriores, realizados

Daí a ênfase do meio influenciando o pensamento: o pensamento burguês conforma um modo de pensar burguês, mas é possível construir, a partir do ambiente, um pensamento socialista politicamente correto: o pensamento é mero produto do meio.

pelas equipes da Universidade de Laval, no Canadá, corroboram esse ponto de vista (Clermont Gauthier et. al.2005).

- Da mesma forma, os estudos realizados por mais de duas décadas por Robert Slavin (Slavin et alia 1889) sobre ensino estruturado, especialmente aplicados a grupos desfavorecidos e ao ensino da língua reforçam a superioridade dos métodos estruturados e de descoberta guiada sobre os métodos centrados no aluno ou no professor.
- A conceituada revista *American Psychologist* publicou artigo do professor Richard Mayer (2004), da Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara, em que ele apresenta resultado de testes de três linhas de pesquisa pedagógica, associadas às idéias advogadas pelos “progressistas”: (i) o ensino por hipóteses e estratégias de descoberta para resolver problemas, (ii) aprendizagem de estratégias de conservação do tipo piagetiano e (iii) aprendizagem de estratégias de programação, usando o programa LOGO, e que envolve aprendizagem “natural” e por ensaio-e-erro. Para cada uma dessas abordagens, ou métodos, Mayer reviu estudos publicados sobre o tema, durante as décadas de 60, 70 e 80, respectivamente para cada tipo de intervenção. E comparou os resultados com pesquisas que tinham objetivos semelhantes, mas utilizavam métodos de descoberta guiada ou de ensino didático, do tipo “tradicional”. A conclusão, nos três conjuntos de casos, envolvendo dezenas de comparações, em cada um, favorece as abordagens de descoberta guiada (ensino “tradicional”), em detrimento de abordagens que favorecem uma exploração desestruturada, preconizada pelos chamados modelos construtivistas (Mayer, 2004). Mayer observa que as abordagens estruturadas são mais eficazes para desenvolver os três processos cognitivos mais importantes, ou seja, a seleção, a organização e a integração do conhecimento (op. cit. 17). Isso significa que as abordagens ditas “tradicionalistas” são mais eficazes para atingir até mesmo os objetivos cognitivos propostos pelos adeptos de orientações construtivistas e progressistas.

O impacto das idéias “construtivistas”

- Gazzaniga, considerado internacionalmente como um dos mais importantes neurocientistas da atualidade, assim resume o estado-da-arte: “os achados cumulativos convenceram a maioria dos cientistas psicológicos (sic) de que o desenvolvimento não ocorre através de uma progressão, tipo blocos construtores.... e sugere que os humanos nascem com mais capacidades inatas do que se acreditava previamente (refere-se às teorias de Jean Piaget).... os sujeitos “não precisam agir sobre objetos do mundo para demonstrar habilidades cognitivas”. E, embora reconhecendo a contribuição inestimável de Piaget para a psicologia cognitiva, afirma que “o pensamento atual (da psicologia cognitiva) revisou muitas das idéias originais de Piaget (Gazzaniga e Heatherton, 2005, pp. 354 e 355).
- Abordando diretamente as propostas construtivistas sobre o ensino da leitura e da escrita e referindo-se especificamente a estudos conhecidos sob o título de

psicogênese da leitura e aos PCNs brasileiros, José Morais observa que “foi de grande valia a contribuição da autora (Emília Ferreiro) ao chamar a atenção para a importância das representações mentais que a criança tem da escrita, antes da aprendizagem da leitura. No entanto, a sua visão da alfabetização como um processo de resolução de problemas que exige elaborar e provar hipóteses e inferências está hoje claramente refutada” (Morais, 2005, p. 10).

- A insuspeita e cientificamente qualificada revista *Scientific American* publicou, em Março de 2002, um artigo intitulado “How should reading be taught” – em que conclui da seguinte forma: “a alfabetização deve ser baseada numa sólida compreensão das conexões entre letras e sons. Os professores devem reconhecer a ampla evidência de que as crianças que são ensinadas pelos métodos fônicos tornam-se melhores em leitura, ortografia e compreensão do que aquelas que precisam captar as confusas regras da língua por si mesmas. Os educadores que negam essa realidade estão negligenciando décadas de pesquisa. E também estão negligenciando as necessidades de seus alunos” (Keith et alia, 2002, p. 91).

Essas evidências sobre o impacto das idéias progressistas, em geral, e do construtivismo, em particular, sugerem uma conclusão interessante, que pode ser útil, mesmo com o risco de supersimplificação de implicações filosóficas, científicas e ideológicas: a cada D. Quixote seu Sacho Pança. Os ideais “progressistas” apontam para objetivos elevados, nobres, aprendizagem mais complexa e de nível superior, no entanto, os ideais e práticas “tradicionais” são os mais eficazes para alcançá-los. Analogamente, para se chegar ao paraíso é preciso cruzar o “vale de lágrimas”. Ou, na linguagem de Chall, para fruir das delícias de Baco, é preciso passar, antes, pela disciplina de Dionísio. Em suma, nada mais oportuno do que um extrato do pensamento de Heidegger: “Muitos crêem que a Tradição é coisa do passado, mas ela nada mais é do que uma espécie de objeto da consciência histórica. Imaginam que ela constitui o que se situa atrás de nós quando, na verdade, nós é que somos expostos a ela, porque ela é o nosso destino”.

As informações e argumentos aduzidos nesta parte do trabalho sugerem que, de certa forma, é possível conciliar as idéias “progressistas” com os meios propostos pelas idéias “tradicionais”. No caso específico da alfabetização, ninguém nega que seu objetivo seja o de, eventualmente, possibilitar a compreensão de textos escritos. O que as evidências mostram, de maneira cabal, é que (i) a capacidade de ler precede, é independente e é essencial para a capacidade de compreender um texto escrito e (ii) a melhor forma de ajudar uma pessoa a compreender o que lê é ensiná-la a ler bem. O conflito a ser superado, portanto, não é o de objetivos, mas o de meios e processos. Seria ingênuo pensar que os meios e métodos são indiferentes ou livres de “ideologias” ou conseqüências. Ainda mais, pior que ser ingênuo é afirmar que os fins coincidem com os meios, que ler é o mesmo que compreender. Ou dizer que meios e métodos são irrelevantes – como se desprende das propostas e das práticas construtivistas em alfabetização.

III- Os novos paradigmas da alfabetização: conhecimento científico e opinião

Jean Piaget é reconhecido como o pai da psicologia cognitiva. Outro grande vulto nessa história é Leo Vygotsky, reconhecido como criador da psicologia experimental na

União Soviética. Esses dois autores fizeram seus primeiros estudos na década de 20 e tiveram seus trabalhos reconhecidos por volta dos anos 60 e 70, o que marcou a revitalização da psicologia cognitiva. Piaget propôs uma teoria para explicar a aquisição do conhecimento e descreveu os estágios em que essa aquisição se desenvolveria. Vygotsky enfatizou a importância do contexto cultural e social no desenvolvimento linguístico.

Mas esses foram os primórdios. Nas décadas de 50 e 60, Chomsky propõe que a linguagem é inata e postula a existência de uma gramática universal. Na década de 60, pesquisadores como Robert Fantz, Peter Eimas, Jacques Mehler e Tom Bever demonstraram que muito do que sabemos é inato no cérebro. Nas décadas de 70 e 80 os estudos de J. Kagan começam a apresentar evidências de que muitas das chamadas respostas aprendidas refletem a maturação cerebral, o que é confirmado e expandido pelos importantes trabalhos de W. Sperry. Nos anos 80 e 90, resultados de pesquisas, utilizando esses novos métodos para estudar aprendizagens de nível cognitivo mais elevado, não confirmam a idéia de uma progressão em estágios, como se pode ver de estudos como os de Galman, Osherson, Carey, Gaillargeon, Spelke. A década de 90 aprofunda os estudos neurológicos que exploram as habilidades ou capacidades cognitivas inatas. Os estudos baseados em imagens cerebrais – impulsionados por Michael Posner, entre outros – apresentam novas evidências sobre o funcionamento do cérebro que aprende. É o novo paradigma da Psicologia Cognitiva que se delineia para balizar o entendimento de como aprendemos a ler e a escrever e de como devemos alfabetizar. Ou seja, tudo que propõe o novo paradigma de alfabetização – até mesmo no que diz respeito aos métodos, foi descoberto e justificado cientificamente, depois da morte de precursores como Jean Piaget e Leo Vygotsky.

Essas são as bases a partir das quais os cientistas vêm estudando a alfabetização. Essas bases se apoiam fundamentalmente na neurociência e nos novos modelos propostos pela Psicologia Cognitiva, e incorporam os avanços de ciências como a lingüística e a psicolingüística, que descrevem os fenômenos estudados experimentalmente pelos cientistas contemporâneos da alfabetização. Não é objetivo do presente estudo apresentar sequer um resumo do estado-da-arte da Ciência Cognitiva da Leitura, as referências apresentadas nesse artigo podem ajudar o leitor interessado a se informar a respeito. Concluiremos este artigo elegendo apenas um aspecto da discussão sobre alfabetização – a questão dos métodos – para ilustrar como os conhecimentos científicos podem contribuir para a maior eficiência dos métodos de alfabetizar.

Alfabetização: a questão dos métodos

Desde a invenção do primeiro “alfabeto” dos Sumérios, há mais de três mil e quinhentos anos e até a década de 80, a idéia de alfabetizar ensinando o valor sonoro das letras era apenas uma intuição. As teorias e métodos de alfabetização baseavam-se em proposições lógicas ou racionais. As evidências empíricas, os méritos e alcance das várias abordagens e métodos não eram suficientes para evitar o surgimento e ressurgimento de idéias inadequadas – como ilustrado nos vaivéns do método global. Mas essa situação mudou. No restante deste artigo, veremos o que nos diz a Ciência Cognitiva sobre os métodos de alfabetização.

O balanço realizado em meados da década de 60 nos Estados Unidos – conhecido como “O Grande Debate” - foi frustrante e inconclusivo, deixando a falsa impressão de que a questão de métodos não tinha solução, de que não havia evidências sólidas a favor de uma ou outra abordagem. Foi nesse contexto que ressurgiram os métodos globais e as propostas de alfabetização, inspirados por lingüistas como Benjamin Goodman e pelos construtivistas. Embora contrariassem o bom senso, faltavam evidências mais sólidas para refutá-los. As descobertas da neurociência cognitiva, especialmente a partir da década de 80, trouxeram à luz conhecimentos mais precisos de como o cérebro aprende a ler, e, conseqüentemente, de como se deve ensinar o cérebro a ler. Esses conhecimentos permitiram refutar, de maneira cabal e com base em evidências científicas apropriadas, propostas de alfabetização que afrontam o modo de aprender do cérebro.

- Na abertura de uma palestra que certa feita proferi, o Secretário de Educação de um importante município brasileiro afirmava com orgulho seu respeito à autonomia escolar e aos professores: não me importa que métodos usem – método de alfabetização não é uma questão importante. Perguntei-lhe, então, se aceitaria essa postura por parte de um Secretário de Saúde em relação ao hospital onde sua filha iria se operar...
- Os métodos globais – defendidos historicamente pelos progressistas e, mais recentemente, pelos construtivistas afrontam a natureza do processamento cognitivo. Os adeptos dos chamados métodos globais ou “naturais” afirmam que as palavras são percebidas em seu conjunto (Gestalt), armazenadas na memória sob forma gráfica e reconhecidas quando identificadas num determinado contexto. Abaixo algumas citações pertinentes:
 - *Em 1928... um pequeno círculo de sábios fez uma incrível descoberta: as letras não existem. Só existem as palavras. Em conseqüência, as crianças devem conhecer as palavras globalmente, e não as letras que as compõem. A descoberta veio para aniquilar o alfabeto. Tudo isso é explicado no jargão ‘globalista’ – de resto totalmente impenetrável...(Orieux, 1978).*
 - A leitura é um jogo de adivinhação, a pesquisa construtiva do sentido (K. Goodman).
 - Quanto mais avançamos no texto, mais se reduzem as escolhas semânticas, portanto não é necessário identificar todas as palavras”. J. Foucambert.
- Esse tipo de afirmação tem o mesmo nível de credibilidade que a afirmação de Aristóteles, quando disse que as mulheres tinham menos dentes que os homens. Quase dezoito séculos depois, alguém resolveu abrir a boca das mulheres e contar-lhes os dentes: Aristóteles estava errado. Da mesma forma, basta abrir um manual de neurociência para verificar que os pressupostos em que se assentam os métodos globais são incorretos. Nem precisamos verificar os desastrosos resultados de sua aplicação. Disso se segue, por princípio, que afirmar que qualquer método serve para alfabetizar é, no mínimo, uma afirmação cientificamente equivocada.
- O mesmo se aplica aos chamados métodos mistos, ou semiglobais, cuja proposta é deixar o aluno descobrir – ou redescobrir - o código alfabético, a partir de

encontros casuais com textos ou palavras. A idéia de um aluno pesquisando, como se fosse um Champollion, vem logo à mente, conforme se depreende da citação de Goigoux (1997):

- “Nós partimos de um texto que o aluno decorou para estudar a organização da língua escrita. Sem se preocupar em entender o conteúdo, pois esse já é conhecido, as crianças podem se debruçar sobre o estudo do código escrito. É uma verdadeira aventura tipo Champollion ... o decifrador de hieróglifos ao longo do ano, de texto em texto, a exploração continua, criando uma comunidade de pesquisadores na sala de aula. É dessa forma que as crianças guardam uma idéia de conquista, de apropriação de segredos, o que aumenta sua auto-estima...”
- O que talvez Goigoux tenha se esquecido de observar é que Champollion possuía um arsenal de conhecimentos de várias línguas, que lhe permitia fazer um trabalho de análise e síntese.
- Afirmações como essa de Goigoux são capazes de suscitar aplausos de multidões. Mas sua aplicação em sala de aula vem contribuindo para transformar pretensas “comunidades de pesquisadores” em gigantescas assembléias de excluídos, no dizer da Dra. Ghislaine Wettstein-Badour.

Lereis como deuses! Basta adivinhar! Basta fazer hipóteses! O importante é a compreensão, são os usos sociais – como enfatizado *ad nauseam* nos PCNs. ! O encanto com os métodos globais e seu insidioso vaivém na história da educação deve servir de alerta permanente para os pesquisadores e profissionais da alfabetização. Como a sedutora serpente na árvore do conhecimento, esse tipo de idéias é tentador e libertário, mas é igualmente perigoso, pois transforma a busca pelo conhecimento na submissão à ignorância.

A escolha de métodos de alfabetização certamente não é a única decisão relevante para a formulação de políticas de alfabetização. Nem, no caso do Brasil, as decisões incorretas sobre métodos de alfabetização são a única explicação para o fracasso escolar. A mera introdução de métodos fônicos dificilmente resolverá os problemas da alfabetização no Brasil. A forma como a questão continua sendo tratada pela comunidade acadêmica e pelas autoridades, em nosso país, não revela apenas uma ojeriza por esse ou aquele método, mas sim o desconhecimento e o desprezo pelos conhecimentos científicos sobre a psicologia cognitiva da leitura. É o triunfo da ideologia sobre a razão.

A evidência apresentada neste artigo é cabal. Ela é sólida e se apóia em conhecimentos científicos compartilhados pela comunidade científica internacional, sendo reconhecida pelas autoridades educacionais da maioria dos países e, certamente, por todos os países onde a alfabetização funciona!

É claro que existem outras concepções sobre alfabetização – até mesmo concepções apoiadas por pessoas eminentes e que ocupam posições acadêmicas em importantes universidades. Mas o fato de existirem, ou das pessoas serem eminentes, não significa que essas concepções sejam corretas. Há pessoas que acreditam no creacionismo e negam a evolução – mas isso não significa que a opinião delas seja correta. Ignorar ou negar o peso da evidência sobre o que é alfabetizar, a eficácia relativa de determinados métodos e as

conseqüências disso para a escolha de materiais e práticas pedagógicas é negar a própria ciência e a validade dos seus métodos. Relativizar a ciência significa atribuir equivalência epistemológica à opinião (doxa) e ao conhecimento (episteme). Significa, ainda, desqualificar a validade do método científico. Alegar que se trata apenas de uma outra visão de mundo ou de outro paradigma não resolve o compromisso do cientista com a verdade.

A ideologização da alfabetização, no Brasil, é mais um capítulo dessa triste história, mas o que mais impressiona é a leveza com que essa questão é conduzida por nossas autoridades. Daí a opção do autor do presente artigo em delinear o contexto filosófico, ideológico e histórico de onde surgem as idéias construtivistas aplicadas à alfabetização. Diante das evidências apresentadas, torna-se imperdoável o silêncio e a omissão da comunidade acadêmica! Com toda certeza, haveria, pelo menos, duas maneiras de reverenciar a memória dos autores mortos. Uma seria olhar para onde eles apontaram e seguir as trilhas que eles abriram. A outra, ficar paralisado, apenas olhando seus vultos, e não para seu importantíssimo legado. Lamentavelmente, a comunidade acadêmica e as autoridades educacionais brasileiras, até hoje, têm optado pela segunda e continuam mesmerizadas. Não seria hora de deslocar essa visão e prestar aos precursores uma justa homenagem, descortinando, como eles, novos caminhos para a alfabetização?

Quando um paradigma científico esgota sua capacidade de explicar os fenômenos a que se propõe estudar ele deve ser substituído por outro, mais robusto, pois já se tornou superado. Admitir a igualdade epistemológica de diferentes enfoques, como se todos fossem equivalentes cientificamente, equivale a negar a própria validade da ciência e do método científico. E mais do que negar a ciência e seu modo de validação do conhecimento, é negar às crianças brasileiras o direito de um futuro. A História está cheia de vítimas sacrificadas no altar das ideologias.

REFERÊNCIAS

Abadzi, H. (2003). *Improving Adult Literacy Outcomes: lessons from cognitive research for developing countries*. Washington, D.C. The World Bank – Série Directions in Development.

Adams, M. J. (1990) *Beginning to Read: Thinking and learning about print*. Cambridge MA: MIT Press.

Berninger, V. e Richards, T. (2002). *Brain Literacy for educators and psychologists*. Boston: Academic Press

Câmara dos Deputados (2003). *Relatório: Alfabetização infantil: novos caminhos*. Brasília: Relatório Apresentado à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, set/2003

Capovilla, A. e Capovilla, F. (2002). *Alfabetização: Método Fônico*. São Paulo: Memnon.

Cardoso-Martins, C. (Org.) (1996). *Consciência Fonológica e Alfabetização*. Petrópolis: Vozes

Carnine, D. (2000). *Why education experts resist effective practices (and what it would take to make education like medicine)*. Washington, D.C. Thomas B. Fordham Foundation.

Ceale. (2003). *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização – Cadernos 1-4*. Belo Horizonte: CEALE/UFMG.

Chall, J. (2000). *The Academic Challenge: what really works in the classroom*. New York: Guilford Press.

Chall, J. , Jacobs, V. , Baldwin, L. (1990). *The Reading Crisis: why poor children fall behind*. Boston: Harvard University Press

Dowling, J. (2004). *The Great Brain debate: nature or nurture*. Washington, D.C. John Henry Press

Gauthier, C. Et alia. (2005). *Quelles sont les pedagogies? - Un état de la recherche*. Lausanne: Fondation pour l'innovation politique. Janeiro/2005.

Gazzaniga, M. (1998). *The mind's past*. Berkeley: University of California Press

Gazzaniga, M. e Heartherton, T. (2005). *Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: ARTMED

Goigoux, R. (1997). *Cahiers pédagogiques*, 352, março 1997.

Johnston, R. e Wilson J. (2005). The effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment – a seven year longitudinal study. Edinburgh: Scottish Executive Education Department, Insight 17 (www.scotland.gov.uk/library5/education/ins17-00.asp)

Le Figaro (2002). “M. Lang abandonne la méthode globale et revient au b.a.ba”. Le Figaro, 20 de fevereiro de 2002.

Lemle, M. (2000) Guia Teórico do Alfabetizador. Petrópolis: Ed. Vozes

McGuinness, D. (1997). Why our children can't read – and what we can do about it. New York: Simon & Schuster.

McGuinness, D. (2004). Early reading instruction: What science really tells us about how to teach reading. Cambridge, MA: MIT Press.

Mc Guinness, D. (2005). Language development and learning to read. Cambridge, MA: MIT Press.

MEC (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

MEC (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

MEC/FNDE. (2004). Edital para aquisição dos Livros Didáticos – 2004. Brasília: MEC/FNDE.

Meirieu, P. (2005). O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: ARTMED

Mayer, R. (2004). Should there be a Three-Strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. American Psychologist. 59, 1, jan 2004, pp. 14-19.

Morais, J. (1995). A arte de ler. São Paulo: UNESP

Morais, J. (2005). Prefácio. In: Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros. J. Oliveira. Belo Horizonte: Alfa Educativa.

Pang, E., Muaka, A. , Bernhardt, E., Kamil, M. (2003) Teaching Reading: Genebra: UNESCO/IBE.

NCEE (1983). A Nation at Risk: The imperative for educational reform. Washington, D.C. U.S. Department of Education, National Commission on Excellence in Education.

NICHHD. (2000). National Reading Panel: Teaching Children to Read. Washington, D.C. National Institute of Children Health and Human Development.

Oakhill, J. e Beard, R. (Ed.). (1999). Reading development and the Teaching of Reading. Oxford. Blackwell Publ.

Oliveira, J. (2003). ABC do Alfabetizador. Belo Horizonte: Alfa Educativa.

Oliveira, J. (2005). Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros. Belo Horizonte: Alfa Educativa

Oliveira, J. e Schwartzman, S. (2002) A Escola Vista por Dentro. Belo Horizonte: Alfa Educativa.

Orieux, J. (1978). Souvernirs de Campagne. Paris: Flamarion, pp. 187-188.

Pinheiro, A. M. V. (1996). Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva. Campinas: Editorial Psy II.

Panchaud, G. (1983) Ces impossible e formes scolaires – Recueil publié à l’occasion de son 75e. anniversaire. Lausanne, Realités Sociales.

Romain, J. (2001). L’école entre deux ideologies. In www.commentaires.com/documents/Pages/romain2.htm., 13 de março de 2001

Romdhane, M., Gombert, J-E. , Blajouza, M. (2003). L’apprentissage de la lecture. Rennes: Presses Universitaire de Rennes.

Slavin, R. , Karweit, N, Madden, N. (1989). Effective programs for students at risk. Bonton, MA: Allyn e Bacon.

Snow, C e Burns, M.S. (Eds.) (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington, D.C. National Academic Press

Sperry, R. W. (1963). Mechanisms of neural maturation. In Handbook of Experimental Psychology, Editado por S. Stevens. New York, Wiley, 236-280

Sperry, R.W. (1982). Some effects of disconnecting the cerebral hemispheres. Science, 217: 1223-1226.

Thagar, P. (2005). Mind – Introduction to cognitive science. Cambridge, MA: MIT Press

Wettstein-Badour, G. (2005). Apports des neurosciences et pédagogie du langage écrit. Paris: relatório preliminar.

Wettstein-Badour, G, Bosset, F., Chenaux, J-P e Truan. F. (2005). Apprendre à lire et à écrite. Lausanne: Centre Patronal. Série Etudes et Enquetes.