

**ALFABETIZAÇÃO, FRACASSO ESCOLAR:
pacotes educacionais são a solução?**

Raquel Meister Ko. Freitag*

Resenha de

TORRES, Lianna de Melo; JESUS, Sonia Meire Santos de Azevedo. **Política pública de educação para as séries iniciais – estudo sobre os programas ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA nas escolas públicas da rede estadual de Sergipe.** Aracaju, Síntese, 2008. 64 p.

Cada época é marcada por certa tendência, filosofia de vida, modo de pensar, modo de agir, modo de viver. A que vigora em nossa sociedade é a necessidade de respostas prontas e fáceis. Queremos a receita certa e infalível para tudo: como emagrecer sem parar de comer em 3 dias, como enriquecer sem trabalhar, como ficar bela para sempre, e assim por diante, até chegarmos ao campo da Educação. Se podemos comprar a revista que ensina a dieta milagrosa para emagrecer, por que não comprar um pacote educacional que promete acabar com o fracasso escolar? Funciona mesmo? Não conheço alguém que tenha feito a dieta da sopa e emagrecido os 3 kg em dois dias como a revista prometia. Também não conheço nenhuma fórmula mágica para que os alunos “aprendam a escrever com criatividade, coesão e coerência...”. Se receitas genéricas milagrosas funcionassem de fato, o Brasil não teria uma taxa obesidade de 40,6% da população adulta (dados do IBGE - Pesquisa de Orçamentos familiares 2002/2003, equivalentes a 38,8 milhões de brasileiros), nem ficaria em último lugar no PISA. Assim, é com muito receio que os pacotes pedagógicos disponíveis (é só folhear uma edição da revista Nova Escola para constatar que existem “milagres”) e que são vendidos como a solução para o fracasso escolar devem ser encarados. O livro *Política pública de educação para as séries iniciais – estudo sobre os programas ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA nas escolas públicas da rede estadual de Sergipe*”, das professoras do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe Lianna de Melo Torres e

* Professora Adjunta do Núcleo de Graduação em Letras e do Núcleo de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus, publicado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Sergipe (SINTESE) vem tocar neste problema.

Torres e Jesus apresentam os primeiros resultados de uma investigação que merece ser continuada, a fim de se determinar qual o impacto da adoção de pacotes educacionais nos indicadores de desempenho dos estudantes da rede pública de ensino. Neste primeiro momento da investigação maior, as autoras reconstróem o contexto da adoção dos pacotes educacionais no estado, analisam-nos e coletam as impressões dos professores que trabalham com o material. Assim, a obra **Política pública de educação para as séries iniciais – estudo sobre os programas ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA nas escolas públicas da rede estadual de Sergipe** é composta por seis capítulos. No primeiro, intitulado “O problema”, é feito um retrospecto do contexto educacional brasileiro, enfocando a relação entre a alfabetização e a defasagem idade/série, e as propostas de políticas públicas educativas para tentar equilibrar esta situação, que, no cenário sergipano, dá-se com a adoção dos programas ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA nas escolas públicas da rede estadual. As autoras questionam: “Até que ponto os programas pedagógicos implantados pelo Governo do Estado de Sergipe contribuem com êxito para a alfabetização e a diminuição da defasagem idade/série?” (p. 11).

Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para tentar explicitar a questão colocada: análise dos materiais didáticos e manuais de orientação dos programas e, principalmente, entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos das escolas que os adotaram. Os resultados são apresentados em três capítulos: “Características e composição do material didático dos programas”, “A avaliação da aprendizagem” e “A capacitação em serviço”, os quais são apresentados a seguir.

A questão do fracasso escolar

Ao tratar do “problema”, Torres e Jesus buscam explicações acerca do fracasso escolar. Na visão de uma sociolinguista, o fracasso escolar está diretamente relacionado com a concepção de língua assumida pela escola. As ideologias que tentam explicar o fracasso da escola (as autoras evocam Magda Becker Soares em seu estudo “Linguagem e escola: uma perspectiva social”), sempre estão associadas a uma concepção de língua(gem) e a busca de um culpado pelo problema.

A *ideologia do dom* concebe a escola como capaz de oferecer “igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento delas depende de cada aluno. Assim, não é a escola a

responsável pelo fracasso escolar do aluno; a causa estaria na ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem. Por detrás dessa concepção está a ideia de homogeneidade na estrutura linguística.

Já a *ideologia da deficiência cultural* apregoa que as desigualdades sociais é que seriam as responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos; o aluno seria portador de déficits socioculturais, seguindo os pressupostos da teoria da deficiência linguística do sociólogo inglês Basil Bernstein. Os alunos das classes dominadas apresentariam desvantagens – déficits – resultantes de problemas de deficiência cultural. Como consequência, a criança proveniente desse meio apresentaria deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas que seriam responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar. Assim, seria função da escola compensar as deficiências do aluno, resultantes de sua carência e privação cultural. A ideologia da deficiência cultural deu origem aos programas educacionais para as crianças das camadas populares, a fim de compensar as falhas de sua socialização no contexto familiar (pré-escola). Também por detrás dessa concepção está a ideia de homogeneidade na estrutura linguística.

As ideologias do dom e da deficiência cultural assumem uma concepção de linguagem homogênea colocam a responsabilidade do problema do fracasso escolar no aluno. Quebrando a ideia de homogeneidade linguística, surgem a *ideologia das diferenças culturais* e a *teoria do capital linguístico*, que ao mudar a visão de linguagem, também mudam o foco da responsabilidade do problema do fracasso escolar.

A *ideologia das diferenças culturais* preconiza que a escola é a responsável pelo fracasso escolar, pois trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências. Por detrás dessa concepção está a ideia de heterogeneidade na estrutura linguística. A heterogeneidade linguística apoia-se na ideia de que todas as línguas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social. É, portanto, inconcebível afirmar que uma língua ou variedade linguística é superior ou inferior a outra. Há diferenças geográficas e sociais que provocam diferenciação linguística, originando os falares ou dialetos regionais. A diferenciação social também leva a variedades sociais ou socioletos que ocorrem em grupos caracterizados pela idade, sexo, raça, classe social e níveis de fala ou registros, determinados pelo uso que o falante faz da língua em diferentes circunstâncias ou contextos. As variedades linguísticas têm o mesmo valor como sistemas estruturados e coerentes, mas, da perspectiva social, uma é mais bem aceita que as demais: a variedade culta ou de prestígio.

A *teoria do capital linguístico* apoia-se nos pressupostos do sociólogo Pierre Bourdieu, para o qual, em determinados mercados linguísticos, algumas pessoas falam (ou escrevem) são respeitadas, acreditadas, apreciadas e obedecidas, pois sua variedade linguística é apreciada e considerada legítima. Já outras pessoas podem falar, mas seu discurso não obterá o mesmo crédito, o mesmo valor, pois sua variedade linguística não é reconhecida como legítima. A escola, muitas vezes, reforça esta tese, ao contrário do esperado: que a escola funcionasse como instrumento de superação da marginalidade social.

Assim, o reconhecimento da língua como entidade plural e heterogênea é a chave para entender o fracasso escolar. Todas as variedades linguísticas são sistemas igualmente lógicos, complexos, estruturados, porém quanto menos prestígio têm os seus falantes na escala social, menos valor tem sua variedade linguística. O papel da escola é proporcionar o contato entre as variedades: falantes de variedades não prestigiadas devem aprender a variedade de prestígio, para usá-la nas situações em que ela é requerida.

Todo esse parêntesis se faz necessário – e ao qual retorno mais adiante – porque as autoras demonstram que os programas *ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA* são fundamentados em uma concepção de língua homogênea, tal como a ideologia do dom e do déficit cultural apregoavam nos meados do século passado.

A consciência fonêmica, o método e o contexto

Ao analisar o programa ALFA e BETO, Torres e Jesus apontam que “a inovação proposta ao programa atual é a ‘consciência fonêmica’ – aprendizagem das letras como fonemas e das palavras como sequência de fonemas” (p. 14).

Do ponto de vista linguístico, letras e fonemas não são correspondentes diretos; mediando a unidade fônica e a unidade gráfica estão os grafemas. Letras são símbolos gráficos; grafemas são a representação gráfica de fonemas; e fonemas são as unidades de som significativas em uma dada língua. Assim, um grafema pode representar uma ou mais letras. Por exemplo, a palavra *nasce*, que tem cinco letras, mas quatro grafemas /nasi/. Ou os “sons de X”: *Táxi, exame, xarope* e *touxe* são palavras escritas com o grafema X, mas a correspondência grafofonêmica não é biunívoca: /tak(i)s/, /ezami/, /ʃaropi/ e /trosi/. Línguas fundamentadas em sistema de escrita alfabética são mais adequadas à adoção de métodos sintéticos, dos que partem da unidade menor à maior. Na década de 1960, a unidade menor a ser considerada pelos métodos sintéticos era a sílaba, nas cartilhas. A proposta do programa

ALFA e BETO é partir dos fonemas como a menor unidade a ser considerada na alfabetização. No blog do Instituto ALFA e BETO, a proposta do método pauta-se na descoberta do princípio alfabético, ou seja, entender que cada letra corresponde a um ou mais fonema. Em termos psicolinguísticos, a abordagem está de acordo com as discussões mais recentes na área. É importante ressaltar que em momento algum é assumido o conceito de “consciência fonêmica”, mas sim o de descoberta do princípio alfabético. Se fizermos um retrospecto, veremos que a consciência fonêmica é um conceito trabalhado muito mais por fonoaudiólogos do que por linguistas e alfabetizadores, levando à patologização da alfabetização, transformando dificuldades do aluno (ou seriam deficiências na formação do professor?) em doença a ser tratada em consultório. Essa é uma forma de se transferir a culpa pelo fracasso escolar. É nesse contexto que praticamente todas as crianças se tornam “disléxicas” ou “hiperativas” em potencial...

Ainda quanto ao método, dizem as autoras: “Em termos de método de alfabetização, o ALFA e BETO filia-se ao conhecido método sintético (das partes para o todo), ou método da cartilha”. (p. 14). O método do princípio alfabético relaciona partes ao todo, ou seja, fonemas compõem palavras. É diferente da concepção de métodos globais, que partem do todo – a palavra – que é decomposto em partes, os fonemas, adotado por aqueles que se dizem “construtivistas”. O método do programa ALFA e BETO pode ser considerado, em si, a par das discussões atuais no campo da linguística, especialmente da psicolinguística.

Porém, o problema encontrado pelas autoras no programa ALFA e BETO, não é, portanto, do método, e sim do contexto em que o método é adotado, que foca excessivamente a forma, desvinculando a aprendizagem da leitura e da escrita da sua função social. A pergunta a ser feita é: para que queremos aprender a ler e escrever? Ninguém lê e escreve por causa de um método ou por causa do princípio alfabético, mas porque tem um propósito, uma função social. É evidente que ler frases sem sentido não vão estimular a criança. Que estímulo há em uma história como “Se dá na sua ideia, o Dino sai. E o Sossó? E o seu osso? Nossa! É isso! O osso do Sossó!...” para as crianças? A ênfase no propósito de fazer com que a criança descubra o funcionamento do princípio alfabético leva a extremos, assim como os trava-línguas dos consultórios fonoaudiológicos. A discussão quanto à eficácia do método não pode ser desvinculada dos pressupostos socioculturais envolvidos no processo de alfabetização. O aluno quer ler para quê? De onde vem nosso aluno? Esses conhecimentos de certa forma fariam com que o programa tenha que se adaptar às múltiplas realidades regionais do Brasil, de modo que o programa não possa ser o mesmo para uma região do agreste nordestino e para a região da serra gaúcha, por exemplo. Dessa forma, mais vale uma boa e velha cartilha

silábica adequada ao contexto sociocultural do aluno do que um método psicolinguístico de ponta, mas totalmente descontextualizado.

Oportunidades de leitura e escrita no cotidiano (p. 20) não são poucas: penso sempre na automatização dos serviços. Para retirar dinheiro, pagar contas, até mesmo para consultar o andamento de um processo de aposentadoria no INSS, faz-se necessária a competência da leitura diante de terminais de computador. É uma leitura privada, diz respeito somente ao cidadão que consulta. Mas o contingente de analfabetos funcionais não é capaz de realizar esses procedimentos; onde fica a cidadania desses cidadãos? É por isso que a alfabetização não pode ser descontextualizada. Lemos e escrevemos de acordo com nossas demandas sociais, as quais não parecem ser consideradas pelo programa ALFA e BETO.

O SE LIGA

Quanto aos pressupostos psicolinguísticos da alfabetização, o programa a SE LIGA é silábico, assim como as boas e velhas cartilhas. Os exercícios transcritos na p. 21, 22 e 23 não deixam dúvidas, ao pedir que o aluno decore sílabas, forme palavras pela combinação de sílabas e copie, novamente, sílabas. Foi para mim uma surpresa o modo como a “lição do Z” foi proposta pelo programa: com a palavra “zarolho” (!?), introduzida por um texto altamente preconceituoso, tanto com relação à deficiência (zarolho é feio) quanto à moral (os feios são bonzinhos). Na minha variedade linguística, não costumo usar “zarolho”, e sim “vesgo”. Imagino que esse problema sociolinguístico deva se transformar em uma bola de neve para o professor em sala de aula, pois não há nenhuma orientação para que seja trabalhada a questão da variedade linguística, embora esta seja uma boa (apesar de infeliz) oportunidade. Enfim, o SE LIGA não passa de uma roupagem “nova” para uma velha conhecida daqueles que se alfabetizaram até a década de 1980, a cartilha.

Projetos interdisciplinares

A proposta do programa ACELERA SERGIPE é, em tese, audaciosa e inovadora. Porém, na prática, a análise feita por Torres e Jesus aponta que o programa deixa a desejar. Na medida em que propõe um projeto, é capaz de propiciar a adequação ao contexto sociocultural que tanto falta aos outros dois programas. Ao abordar temáticas como “quem sou eu?”, “o lugar onde vivo”, “minha cidade”, “o Brasil de todos nós”, o programa vende a ideia de que irá trabalhar com aspectos socioculturais particulares de uma região. Porém, o

próprio programa entrega a contradição entre proposta e prática, ao “voltar ao projeto” após atividades de cunho mecanicista e formal, tal como a cópia de palavras. As contradições entre proposta e prática e a ausência de uma abordagem mais enfática da alfabetização propriamente levam a questionar os motivos pelos quais o programa foi adotado pela rede estadual de ensino.

Embora os estudos sociolinguísticos tenham evidenciado o caráter heterogêneo da linguagem, cujo reconhecimento é uma das chaves para entender e tentar minimizar os efeitos do fracasso escolar, os programas de ensino adotados pela rede estadual de ensino de Sergipe são retrógrados: concebem a língua como homogênea, e colocam o foco do sucesso escolar em si mesmos. Ou seja, são vendidos como a salvação milagrosa para o fracasso escolar. Será mesmo?

A voz do professor

O maior mérito do estudo de Torres e Jesus não é só a análise dos programas ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA, mas sim a consulta aos professores que são compelidos a adotar os programas. Não é tarefa fácil fazer com que os professores falem aberta e sinceramente sobre o que pensam a respeito dos programas, dos resultados e dos encaminhamentos; sabemos que por trás da adoção de um programa educacional estão comissões e cargos comissionados. Aquele que vai contra o sistema acaba sendo excluído, daí o risco em opinar sobre tão polêmico assunto. E toda a máquina trabalha contra o professor: a perda da autonomia da direção em relação ao que toca aos programas, bem como a atuação extremamente próxima da supervisão fazem com que a voz e opinião do professor sejam sufocadas no processo. Como ser criativo se o programa vem pronto, fechado? Se nem as avaliações são planejadas pelo professor? A adoção dos programas amordaça o professor, e isso não é benéfico para o processo do aluno. Talvez esses programas ganharam o espaço que têm hoje porque os problemas na formação de professores de séries iniciais no Brasil são uma triste realidade. Professores mal preparados, mal pagos, escolas com infraestrutura precária, eis o cenário atual. Seguindo a filosofia da nossa época, é mais fácil e barato comprar um pacote pronto, genérico, do que bem formar professores; nenhum problema se resolve com um programa educacional se não houver a formação de bons professores, para todos os níveis de ensino.

O imperativo econômico, sem dúvida, é o vilão da educação. Para que investir em estudos sociolinguísticos regionais para o ensino de língua materna? É muito mais barato fazer um material único, planejado, genérico, impondo *uma* variedade linguística em

detrimento das demais. Daí a importância de professores nas séries iniciais bem formados, com uma base linguística sólida, conhecimentos sociolinguísticos e que sejam estimulados a pensar em soluções locais para problemas globais. Nesse sentido, o estudo de Torres e Jesus levanta a polêmica da adoção de programas educacionais no estado de Sergipe. Esperamos a continuidade do estudo, para verificar os efeitos a longo prazo desta escolha equivocada.