

A escola e a alfabetização no Brasil, um olhar histórico

Ricardo Hecker Luz¹

Esse artigo discute a escola e alfabetização no Brasil. Mostra o desafio de inserir crianças no mundo da leitura e os resultados de pesquisas que apontam uma grave ineficiência do sistema de ensino do País. Para mudar essa realidade, é necessária uma postura completamente diferente de professores, pais, da escola e das autoridades públicas: educar para libertar. A escola precisa assumir um novo papel, o qual historicamente não tem sido cumprido, de reflexão e transformação social.

Introdução

O grande problema a ser enfrentado pela escola é o insucesso no acesso à linguagem escrita. Os baixos resultados atingidos na alfabetização escolar vêm causando muita incerteza em professores, pais, alunos e autoridades públicas. O que causa esse desarranjo da escola envolve muitas variáveis e causas. Uma delas é a falta de conhecimentos psicolinguísticos e linguísticos dos professores envolvidos na alfabetização.

A cada ano, 728.938 (2004 – com números referentes a 2003)² crianças entram no primeiro ano do ensino fundamental no Brasil. Em 10 anos, são 7,3 milhões de crianças que passam por essa experiência inigualável de frequentar uma escola para se alfabetizar. O universo investigado diz respeito ao professor, peça-chave nesse processo, e à influência da variável conhecimento no sucesso desse empreendimento. Em 2003, havia 51.035 professores alfabetizadores no Brasil. Quantos desses têm o conhecimento adequado para trabalhar com a alfabetização? Quantos têm sucesso na metodologia aplicada? Quantos se dispõem a mudar sua prática pedagógica

¹ Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), CCE, CPGL sl. 201, 88040-570, Trindade, Florianópolis-SC-Brasil. E-mail: ricluz17@yahoo.com.br

² Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003). Fonte também de outros dados arrolados abaixo. A íntegra dos dados estava disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>> em maio de 2004.

em busca de uma alfabetização com letramento frente a uma alfabetização com analfabetismo funcional? Quanto tempo demoraria para se efetuar a transformação pessoal (do conhecimento do professor) e a transformação social (do perfil do professor alfabetizador e do grau de sucesso no processo)?

A falta de conhecimento do professor talvez seja uma das mais importantes causas do elevado grau de insucesso no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A formação do alfabetizador deixa a desejar. Segundo os dados de 2003, havia 854 alfabetizadores apenas com o ensino fundamental incompleto; 2060 com o fundamental completo; 41120 com o ensino médio completo; e 7019 com o superior completo. Em números redondos, podemos dizer que 6% têm apenas o ensino fundamental (ou menos); 80%, o ensino médio; e 14%, o superior completo.

1. O ensino no Brasil

Apenas na década de 90, o Brasil conseguiu proporcionar amplo acesso ao ensino fundamental. Em relação ao ensino médio e superior, os percentuais vêm crescendo, mas ainda estão muito longe de atender a demanda. Em 1998 (MEC/INEP), a taxa de escolarização líquida era de 95,4% no ensino fundamental (7 a 14 anos), de 30,8% no ensino médio (15 a 17 anos) e de 6,7% no ensino superior (20 a 24 anos). Há muito que evoluir no acesso ao ensino médio e superior. Mesmo no ensino fundamental, há problemas sérios que precisam ser encarados, entre eles, a alfabetização.

Pesquisas, como o PISA 2000 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e o INAF 2003 (Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional), apontam para o fracasso da educação brasileira. Em números redondos, 50% de todos os participantes das duas pesquisas podem ser considerados analfabetos funcionais — muitos dos quais frequentaram, pelo menos, quatro anos de ensino fundamental. Se tomamos um caminho inadequado no início do processo, fica mais difícil alcançar uma alfabetização com letramento. Esses dados comprovam que é preciso rever o tratamento dado à criança no primeiro ano do ensino formal para evitar a formação de um verdadeiro exército de analfabetos funcionais nas escolas públicas e privadas.

O que significa ser analfabeto funcional dentro das pesquisas mencionadas? Os indivíduos descodificam as letras e as palavras, mas não conseguem compreender textos simples. Isso mostra que não usam a tecnologia no seu dia-a-dia e que ser alfabetizado não abriu novas perspectivas cognitivas para eles. O domínio e o uso dessa tecnologia ficaram muito restritos às necessidades elementares desses brasi-

leiros: assinar documentos, comparar preços, ler as chamadas dos jornais, identificar o ônibus, por exemplo. O acesso à tecnologia não foi suficiente para inserir esses brasileiros no mundo da leitura, que permite o acesso a diferentes gêneros escritos, de jornais diários a textos literários na forma de livros.

1.1. PISA 2000

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. No ano de 2000, 32 países participaram da pesquisa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³. O PISA teve Brasil, Federação Russa, Letônia e Liechtenstein como países convidados e se propõe avaliar, periodicamente, um leque amplo de conhecimentos, habilidades e competências nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências.

A primeira avaliação foi realizada em 2000, com ênfase na Leitura. O Brasil foi o país que teve o pior resultado, entre todos os 32 participantes (tabela 9, p.60 do relatório nacional). Os indicadores e a interpretação dos resultados mostraram que os estudantes brasileiros, com uma média geral de 396 acertos, conseguiram apenas o nível de letramento 1, assim definido pelo PISA: localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas.

A população de referência para o conjunto dos países participantes do PISA é composta por jovens que frequentam a escola, com idade entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 3 meses. No Brasil, a população de referência do PISA estava espalhada por um largo espectro de séries, com expressiva concentração na 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 1ª e 2ª séries do ensino médio — com a amostra envolvendo quase 5 mil estudantes. Não por acaso, o PISA mostrou a evolução da educação brasileira e indicadores econômicos — como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Gini, que avalia a distribuição da renda. Em ambos, o resultado do Brasil também

³ Integram a OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia e Suíça.

foi o pior. Uma tabela do PISA mostra a taxa de analfabetismo em seis países ao longo de 30 anos.

Tabela 1. Evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais

Países	1970	1980	1990	1999
Argentina	7	5,6	4,3	3,3
Brasil	31,8	24,5	19,1	15,1
Chile	11,8	8,4	5,9	4,4
Coreia do Sul	13,2	7,1	4,1	2,4
Espanha	8,5	5,7	3,7	2,4
México	25,1	17,8	12,2	8,9

Fonte: Indicadores do Banco Mundial 2001.

Podemos constatar uma melhora em termos percentuais do analfabetismo. Em números absolutos, esses 15% de 1999 apontam para cerca de 25 milhões de pessoas sem qualquer domínio do sistema alfabético do português do Brasil no que diz respeito à leitura e à escrita, incluindo adolescentes em idade escolar, além de adultos em diferentes faixas etárias.

1.2. INAF 2003

O Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) realiza pesquisas com sujeitos de 15 a 64 anos para avaliar o grau de alfabetismo funcional da população brasileira. Segundo o IBGE, pessoas com menos de quatro anos de escolaridade são analfabetas funcionais. Já na América do Norte e Europa, são oito ou nove anos de estudo (patamar mínimo) para se atingir o alfabetismo funcional — o que é corroborado pelos resultados do INAF 2003.

Em setembro de 2003, a avaliação do INAF mostrou que o alfabetismo da população brasileira manteve praticamente os mesmos níveis de 2001. Do universo pesquisado, de 2 mil pessoas, apenas 25% obtiveram o nível 3 de alfabetização — habilidades plenas de leitura e escrita — restrito basicamente a pessoas que chegaram ao ensino médio ou superior; 8% são analfabetos absolutos e 30% têm um nível de habilidade muito baixo: só são capazes de localizar informações simples em enunciados com uma só frase; 37% conseguem localizar informação em textos curtos — o que se considera um nível básico de alfabetização (nível 2).

Os resultados apresentaram alguns elementos interessantes. A escolaridade reafirma-se como principal fator de promoção das habilidades e práticas de leitura, já que,

praticamente, somente quem tem a educação básica (ensino fundamental + ensino médio) consegue o nível 2 de alfabetização. Comparando com o PISA, que possui uma margem bem mais restrita, o INAF mostrou um quadro mais amplo e mais negro (se isso é possível) da educação brasileira: 60% da população estudada não tem a escolaridade mínima obrigatória de 8 anos: a educação básica é privilégio de apenas 20%. De outro lado, os mesmos dados do INAF contradizem a escolaridade como fator de promoção: 20% dos que não completaram uma série aprenderam a ler por outros meios; quase um terço dos que completaram de uma a três séries (32%) se encontra ainda na situação de analfabetismo absoluto (não sabem ler, nem escrever). Outros (51%) podem ser considerados analfabetos funcionais. Mesmo entre pessoas com quatro a sete anos de estudo, pouco mais da metade atinge níveis básico e pleno das habilidades — os demais poderiam ser considerados analfabetos funcionais. Só o ensino fundamental completo garante um nível pelo menos básico (nível 2) de leitura e escrita para 80%. O domínio pleno das habilidades testadas (nível 3) só é majoritário entre pessoas com ensino médio ou mais. Dentro desse contexto, pode-se perceber a importância da alfabetização. Parece que estar na escola já é suficiente para a inserção no mundo da leitura, mas esse mito precisa ser destruído para que possamos enxergar os problemas que geram uma multidão de analfabetos funcionais no Brasil. Uma alfabetização de maior qualidade pode contribuir para reverter esse quadro, mas isso não será suficiente para resolver todos os problemas da alfabetização e do ensino fundamental no Brasil.

2. A história educacional do Brasil

Utilizamos dois referenciais principais: um resumo sobre a história da educação no Brasil (PISA, 2000) e um artigo sobre as cartilhas de alfabetização no período republicano (Mortatti, 2000a).

2.1. O contexto da escola brasileira

A história da educação brasileira tem as marcas de três séculos de escravidão e de paternalismo sobre a oferta e a demanda efetivas de educação escolar. Essas marcas persistentes confirmam a tradição de uma educação aristocrática herdada de Portugal, com ênfase no ensino superior e no abandono dos demais níveis de ensino durante séculos. Somente na década de 90, o Brasil conseguiu completar o processo

de universalização da escola fundamental (PISA 2000). O que falta ainda é qualidade neste ensino, com a valorização do pensar do aluno e do trabalhar do professor — o que exige um repensar da escola. Outro problema precisa ser enfrentado, o buraco do ensino médio. Há um verdadeiro *gap* (buraco) entre a saída do ensino fundamental e o ingresso no ensino médio.

Na sociedade imperial-escravocrata e nas primeiras décadas do período republicano, a maior parte da população permanecia sem acesso a escolas de qualquer tipo. A educação escolar se organizava em dois pólos principais: o ensino superior destinado à formação das elites, que gerava o ensino secundário e o ensino primário específico para esse fim; e o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e de aprendizes-artífices para a formação da força de trabalho entre crianças órfãs, abandonadas ou miseráveis (Cunha, 1995). Em outras palavras, não existia a educação formal disponível para todos naquele momento no Brasil.

O trabalho livre, o crescimento da população urbana e o ingresso de imigrantes europeus levaram a mudanças, embora lentas e parciais no sistema educacional. Foi o populismo emergente na década de 30 (1930) que levou a um esforço estatal inédito no oferecimento às massas de uma escola resultante da deterioração do antigo modelo educacional elitista (PISA 2000). Mesmo com todas as deficiências, Getúlio Vargas fez um movimento de inserir o Brasil na modernidade com a industrialização, aliada a um esforço de alfabetização.

A taxa de alfabetização não sofreu grandes modificações entre 1900 e 1920, passando de 65,3% (em números absolutos, 11,1 milhões de brasileiros analfabetos) para 69,9% (21,7 milhões de analfabetos). Em 1940, eram 56,2% (23,1 milhões de analfabetos); em 1950, 50% (26 milhões de analfabetos) — aqui se podem fazer duas análises importantes. O esforço de Vargas não foi suficiente para, em 20 anos, mudar significativamente esse quadro. O investimento e os resultados em educação parecem exigir uma maturação mais longa. Ser alfabetizado naquele tempo era ler e escrever um bilhete simples, ou apenas assinar o nome. O próprio entrevistado dizia se era alfabetizado ou não, não havia qualquer teste para checar a informação prestada. Em 1960, eram 39,5% (28,8 milhões de analfabetos); em 1970, 32% (30,7 milhões de analfabetos); em 1980, 25% (30,5 milhões de analfabetos); em 1990, 19% (28,1 milhões de analfabetos). Em 1999, 15% (25,2 milhões). Os dados do PISA provêm de várias fontes (IBGE, Banco Mundial e IPEA) e abrangem somente a população com 15 anos ou mais. Em números brutos, tanto o percentual quanto os analfabetos brasileiros são maiores do que os relatados aqui, já que há (e houve) crianças e adolescentes entre sete e 14 anos, que são (foram) analfabetos.

Entre 1900 e 1999, as diferenças são bem sensíveis no que tange ao crescimento da população e aos índices de alfabetização — o primeiro passando de 17,4 milhões para 168 milhões; e o segundo caindo de 65,3% para 15%. Em números absolutos, no final do século passado (1999), o número de analfabetos era superior à população de 1900: 25,2 milhões de analfabetos frente aos 17,4 milhões de habitantes (11,1 milhões de analfabetos), respectivamente.

Apesar de a expansão da escolaridade ter sido mais acentuada do que o crescimento populacional, os dados de 1960 e 1970 demonstram que a oferta escolar esteve, nesses anos, longe de ser suficiente e adequada às exigências das demandas social e econômica. A taxa de analfabetismo declinou de 39,5%, em 1960, para 19%, em 1990, seguindo um ritmo relativamente lento de 0,63% ao ano, o que indica que programas de alfabetização, como o Mobral, não tiveram eficácia. No entanto, na década de 90, o analfabetismo começou a recuar a uma velocidade bem maior, registrando-se uma redução média anual de 1,08%. Outra tendência positiva observada no período mais recente é o decréscimo do número absoluto de pessoas analfabetas no grupo etário de 15 anos e mais.

A reversão acelerada dos índices de analfabetismo, sobretudo entre os grupos mais jovens da população, está diretamente relacionada com o processo de universalização do ensino fundamental. Especialmente nos anos 80, verificou-se uma expansão significativa no número de crianças matriculadas no sistema fundamental de ensino. A evolução positiva das taxas de aprovação por série foi sustentada pela queda sistemática das taxas de repetência e evasão, derivada, principalmente, das políticas de não-reprovação implementadas a partir dos anos 80.

Tabela 2. Taxa de aprovação por série

Ano	Total	1a série	4 a série	8 a série
1988*	60,6	60,6	72,3	74,8
1995	70,6	63,1	80,1	81,2
1996	73,0	64,1	82,4	82,9
1998	78,3	68,7	85,3	82,7
1999	78,3	70,7	84,4	81,6

Fonte: MEC/INEP.

* Exclusive Tocantins, devido à indisponibilidade dos dados.

Em 1988, a taxa média de aprovação era de 60,6% no primeiro ano — e alguns anos antes chegava a ser menor ainda, em torno de 50%. Isso quer dizer que se tivéssemos 500 mil alunos matriculados em 1988, nada menos do que 197 mil seriam reprovados. A própria análise do PISA atribui a melhora do índice em função de

políticas de não-reprovação. Há de se ter clareza nos critérios de promoção e das metas a serem atingidas pelos alunos.

O desenvolvimento recente do ensino fundamental apresenta como indicador positivo o acelerado crescimento das matrículas de 5ª a 8ª série, que reflete o crescimento das taxas de aprovação nas séries iniciais. Essa tendência tem proporcionado ainda um aumento substantivo do número de concluintes do ensino fundamental e impulsionado a demanda e, conseqüentemente, o crescimento das matrículas iniciais no ensino médio, que pularam de 4,9 milhões (94) para 7,8 milhões (99) (Fonte: MEC/INEP/SEEC). O gargalo da educação básica constituiu-se, historicamente, no principal obstáculo ao crescimento da demanda de vagas no ensino superior. Entretanto, políticas voltadas para o acesso e permanência nos níveis educacionais mais baixos vêm produzindo um crescimento expressivo do número de concluintes do ensino básico com reflexos no sistema de ensino superior (Tabela 3).

Tabela 3. Taxa de escolarização líquida - Brasil - 1994/1999

Ano	Nível de Ensino		
	Ensino Fundamental 7 a 14 anos %	Ensino Médio 15 a 17 anos %	Ensino Superior Graduação 20 a 24 anos %
1994	89,1	22,7	5,5
1995	90,0	23,5	5,8
1996	90,8	24,4	6,2
1998	95,3	30,8	6,7
1999	95,4	32,6	-
Varição 1994/1999	6,4	9,9	1,21*

Fonte: MEC/INEP.

* Variação de 1994/1998.

A variação em pontos percentuais não é a mais adequada para mostrar o crescimento da taxa de escolarização líquida no período. O ensino fundamental cresceu 7,1%; o médio, 43,7%; o superior, 21,8%. Desta forma, os dados mostram mais claramente o comportamento de cada variável. Para o ensino fundamental atingir 100% das crianças em idade escolar, faltavam 4,6% pontos percentuais. Para o ensino médio, o número é de 67,4% — muito semelhante ao nível de analfabetos em 1900, o que mostra o maior gargalo do sistema educacional brasileiro. No que diz respeito ao nível superior, não se pode esperar que atinja 100%; mas uma taxa de 50% seria uma meta bastante ousada para o País, assim faltam 43,3%.

2.2. A cartilha e a alfabetização

O início do movimento de escolarização, segundo Mortatti (2000a)⁴, se deu com a organização republicana da instrução pública na última década do século XIX. A autora focaliza as cartilhas, mesmo assim, permite que tenhamos uma visão sobre o início do processo de escolarização e de alfabetização no Brasil até o ano 2000, totalizando um período de mais de 100 anos. Havia cartilhas brasileiras na segunda metade do século XIX, porém o impulso nacionalizante surgiu com maior impacto em alguns estados e se solidificou nas primeiras décadas do século XX. Essa cultura de cartilhas permanece muito viva até para professores recém-formados, que buscam a segurança metodológica (por mais incongruente que seja o modelo adotado) para amenizar um pouco a responsabilidade e a complexidade de inserir uma criança no mundo da escrita — e a natural insegurança que isso provoca.

O ensino formal, como serviço público para as massas, é bastante recente em termos históricos, com pouco mais de 100 anos de vida, se levarmos em conta uma universalização mais efetiva (Vargas), com pouco mais de 70 anos. Nessa trajetória, existem aspectos positivos inegáveis. O aumento da oferta de vagas, a quase universalização do ensino fundamental, representa um desses avanços. A própria merenda se transforma na refeição mais importante de crianças carentes. Essa melhora não é suficiente para dar conta da nova escola que possibilite uma alfabetização com letramento. A escola enfrenta inúmeros problemas neste momento histórico, de redefinições de papéis das principais instituições sociais — desde o governo (em suas múltiplas instâncias) até as igrejas.

A escola como instituição não fica imune a essas redefinições. As mudanças tecnológicas e sociais estão exigindo um novo perfil para a alfabetização — o que implica mudanças nas concepções dos professores, dos pais e das autoridades sobre o tema, porém até bem pouco as práticas de leitura e escrita adotadas no ensino brasileiro foram fundamentadas na metodologia das cartilhas. No início do terceiro milênio cristão, as cartilhas ainda são muito usadas em uma ampla área de ensino, não apenas em escolas públicas, também em escolas privadas tradicionais e nas novas redes de ensino privado. Por isso, essa análise de Mortatti é relevante. Não há pressupostos claros, linguísticos e psicolinguísticos, em tais cartilhas que permitam uma metodologia que possa ser aplicada no processo de alfabetização em regiões urbanas e rurais.

Um aspecto fica evidente na abordagem histórica de Mortatti: o atraso do Brasil na oferta desse importante serviço público. A institucionalização da alfabetização e da escolarização pública ocorreu no País com um atraso de pelo menos 100 anos em relação

⁴ Ver também a obra “Os sentidos da alfabetização”, da mesma autora, que faz uma análise do período de 1876 a 1994 (Mortatti, 2000b).

à Europa, em especial, a partir da década de 30, com Getúlio Vargas. Esse dado revela a extrema vinculação de fatores econômicos, políticos e sociais com a alfabetização. Há exemplos importantes de como uma política séria de investimento em educação pode mudar significativamente os percentuais de alfabetização, bem como, os indicadores sociais. Alguns países da Ásia adotaram essa ênfase, em especial no ensino médio, o que acabou resultando em um amplo desenvolvimento tecnológico, com importantes reflexos econômicos. A Coreia do Sul tinha níveis de analfabetismo semelhantes aos do Brasil na década de 50: com o investimento em educação, conseguiu praticamente erradicar o analfabetismo (2,4% contra 15% do Brasil no final de século passado).

A autora enfatiza a nacionalização do livro didático, elaborado por brasileiros e adequado à realidade do País, bem como, o surgimento e a expansão do mercado editorial brasileiro — que encontra na escola até hoje um espaço privilegiado de circulação e consumo dos livros didáticos. A cultura de investimento em educação vem privilegiando os aspectos materiais e esquecendo um aspecto fundamental — o professor, que não é valorizado.

Mortatti destacou o surgimento de um tipo especial de escritor didático profissional, o professor. O processo de institucionalização da cartilha incluía ainda a aprovação, adoção, compra e distribuição dessas obras às escolas públicas, feitas por órgãos estaduais. As primeiras cartilhas de professores cariocas e paulistas baseavam-se nos métodos de marcha sintética, a partir de suas experiências didáticas. Os processos de soletração e silabação iniciavam com a apresentação das letras e de seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade, fato que ainda é recorrente na pré-escola e nas turmas de alfabetização; e não contribui para elucidar o enigma da leitura que transforma letras em sons. Em relação à escrita, restringia-se à caligrafia e ao ensino fundamentado na cópia, com ênfase na ortografia e no desenho estético das letras. Sabemos que são posturas inadequadas e ainda recorrentes na escola, na medida em que o processo de codificação, segundo Scliar-Cabral (2003b, p. 23), envolve a transposição do fonema para o grafema, passo final do processo. A escrita deve ser precedida por uma intenção, planejamento e estruturação linguística das idéias, práticas que não são desenvolvidas com a cópia, que restringe o processo a habilidades motoras. Para Scliar-Cabral, em curso de Psicolinguística na UFSC (2004), a cópia, escrita sem sentido e/ou significado, representa uma verdadeira praga no ensino fundamental e uma inversão do processo, que deveria enfatizar a leitura. A criança pode entender o sentido, uma tarefa para casa, por exemplo; mas não entende o significado das palavras escritas. Esses processos continuam vivos e usados diuturnamente em escolas de todo o país, sem que se perceba que dificultam a aprendizagem e não a facilitam. O nome

das letras torna mais opaca a percepção do sistema alfabético — a opção adequada seria trabalhar com o valor das letras (em uma linguagem coloquial, o som que ela representa). Decorar o nome das letras (Scliar-Cabral, 2003b, p. 37), não tem nada a ver com decodificação, que trata da atribuição de valores aos grafemas. Autores, como Cagliari (1998), consideram que o princípio acrofônico do sistema alfabético facilita a aprendizagem dos sons dos grafemas. Concordamos com Scliar-Cabral, já que a tarefa de descobrir o som do grafema “b” (a partir do nome /be/) exige uma abstração cognitiva bastante complexa. A criança precisa segmentar o “b” /be/ em dois sons distintos: /b/ e /e/. O primeiro som se mantém inalterado (é o verdadeiro valor do grafema “b”), enquanto, o segundo não tem função específica para leitura (Luz, 2008).

As cartilhas do início do século XX, segundo a autora, adotaram o método analítico (processos de palavração e sentencição) restrito num primeiro momento a São Paulo. Missões de professores paulistas levaram o modelo para outros estados brasileiros. A polêmica em relação aos métodos de alfabetização não é recente e, pelo visto, ainda vai longe. Qual seria o mais adequado e o mais eficiente? Ninguém sabe. Mortatti revela que houve muitas disputas sobre as diferentes formas de se ensinar através do método analítico, que se consolida em 1915 com a publicação das *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico — modelo de lições* da Directoria Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo. O documento prioriza a historieta (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos) como ponto de partida do processo de ensino. Essa postura representa uma evolução frente aos processos sintéticos, e segundo Bernardes (2008), predominava a visão do “todo”, analisado gradativamente e sequencialmente até suas partes constitutivas (sentenças, palavras, sílabas, letras).

Segundo Mortatti, a partir dos anos 30 (1930), as cartilhas passaram a usar os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa) em função dos testes ABC, de Lourenço Filho (1964), cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário para o aprendizado da leitura e da escrita. Nesta época, começam a ser produzidos manuais do professor, acompanhando as cartilhas, bem como se dissemina a ideia da necessidade de um período preparatório. A partir dos anos 80 (1980), questionam-se os métodos e as cartilhas de alfabetização em função dos pensamentos construtivistas e interacionistas. A autora observa que os questionamentos foram assimilados, resultando em cartilhas construtivistas, sócio-construtivistas e sociointeracionistas — o que, segundo a autora, é um paradoxo. Essas cartilhas modernas conviviam e convivem com as tradicionais. Isso evidencia a confusão e a total falta de clareza sobre o processo de alfabetização como um todo — o que talvez explique o grau de insucesso no país neste campo.

Ao longo de cerca de 120 anos, continua Mortatti, a cartilha sofreu alterações relativas ao método e teve vários de seus aspectos aprimorados, especialmente o suporte material e os temas abordados nas lições. Contudo, conservou intocada sua condição de imprescindível instrumento de concretização de determinado método, bem como concepções silenciosas e operantes de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem-língua. Tais concepções remetem à permanência de um projeto (republicano de educação) que revela que as crianças estão tendo pouco ou nenhum sucesso na alfabetização. A autora diz que no Brasil, pelo menos desde a última década do séc. XIX, a escola vem prometendo, a cada nova geração, o acesso à instrução e ao mundo da cultura letrada. No entanto, essa proposta não se efetiva. Ela questiona a necessidade da cartilha de alfabetização: “Será a cartilha um *mal necessário* de fato?”; e propõe outras concepções e outras práticas para romper com esse pacto secular das cartilhas com a alfabetização.

A análise não pode ficar restrita à cartilha em si mesma. Particularmente, entendemos que o método existe até quando não se tem um. Por isso, consideramos que uma cartilha possa auxiliar no processo de alfabetização e de escolarização. Contudo, não pode ser uma fórmula pronta que não leve em conta fatores ambientais de cada grupo de aprendizes. Ela precisa estar pronta, isso sim, para sofrer essas adaptações. No entanto, antes de tudo deve ser fundamentada em sólidos conhecimentos sobre Linguística e Psicolinguística, evidenciando os princípios que regem o sistema alfabético do português do Brasil (Scliar-Cabral, 2003a e 2003b).

A visão de uma nova escola exige mudanças sociais e institucionais profundas. A escola sempre esteve a serviço e continua perpetuando a hegemonia de classes dominantes. Acreditamos que, com novas bases e com novos pressupostos, as cartilhas podem ser úteis e ajudar e muito no processo de alfabetização. Não as vemos como um mal em si mesmo. É verdade também que elas contribuíram e muito para esse estado caótico da educação em nosso país — fundamentalmente em função de concepções silenciosas inadequadas. Essas concepções se devem ao papel institucional da escola que é de domesticar e não libertar.

2.3. O discurso da escola

Cuidado Escola (Harper et al. 1980), apresentada por Freire, continua muito atual para a realidade da escola brasileira. Um dos primeiros pontos analisados é o professor, peça fundamental para reescrever o papel da escola. Há os que querem mudar e melhorar e esbarram em todo tipo de obstáculo: diretores, colegas, pais.

De um lado, há uma formação teórica deficiente no País. As relações entre grafemas e fonemas não são abordadas nos cursos de formação de alfabetizadores, nos quais conhecimentos linguísticos e psicolinguísticos não são contemplados (Scliar-Cabral, 2003b, p. 20). De outro, uma prática pedagógica que enfatiza o sistema, com a apresentação das letras como segmentos isolados, dificultando a aprendizagem da leitura com uso do nome da letra como estratégia inicial de apresentação da linguagem escrita. Além disso, não há clareza sobre as diferenças entre os dois processos envolvidos: recepção (leitura) e produção (escrita). Ellis (1995), Scliar-Cabral (2003b) e Luz (2005) destacam a necessidade de alterar essa prática pedagógica de ensinar simultaneamente a leitura e a escrita.

Neste sentido, um novo caminho para a alfabetização (Luz, 2008) precisa levar em conta as características essenciais desse processo, iniciando com a leitura (decodificação) para chegar à escrita (codificação). “Se a leitura e a escrita estão baseadas em conjuntos pelo menos parcialmente separados de processo cognitivos, elas precisarão ser ensinadas separadamente” (Ellis, 1995, p. 104). Já Scliar-Cabral (2003b) enfatiza que a leitura é um pré-requisito para a escrita com entendimento.

Em 2005, tentamos aplicar essa visão teórica com crianças com dificuldade de aprendizagem, e não havia instrumentos pedagógicos adequados. Esse vácuo de informações práticas levou ao desenvolvimento materiais lúdicos para o início da leitura, um jogo de memória com figuras e palavras escritas. Isso acabou gerando uma proposta para o começo da alfabetização: Leitura da imagem → Oralidade (som daquela imagem como pista para a leitura da palavra) → Leitura da palavra escrita → Escrita da palavra lida.

Essa metodologia enfatiza as regras mais importantes na decodificação no início do processo de ensino-aprendizagem: R1, letras representam sons; e R2, grupo de letras representam palavras conhecidas (faladas e ouvidas) pela criança. A estratégia pedagógica parte dessas regras essenciais. Ao apresentar um grupo de grafemas (bola) e uma figura (de uma bola), a criança teria a clara noção do que “as letras” significam. Ao ver a figura, já faria a associação com o som. Poderia não saber o nome, e nem o valor dos grafemas da palavra “bola”, mas saberia que aquelas letras juntas representam o som da palavra “bola”. A figura, o som, as letras tornam mais claro o enigma que a criança precisa descobrir para aprender a ler. Essa estratégia não é exatamente nova. Na tradicional cartilha Caminho Suave (Lima, 1979), se recorria a imagens para dar pistas para a leitura da palavra escrita. No início do século XX, a *Cartilha Analytica* também já relacionava figuras e seus nomes escritos (Bernardes, 2008).

Na escrita, a metodologia proposta parte da escritura das palavras lidas e incentiva a criação das crianças por meio da continuação de histórias infantis. Um texto serve de ponto de partida para os alunos inventarem seus próprios enredos por meio da oralidade. As crianças ouvem a leitura do texto. Depois a professora propõe: o que pode ter acontecido no dia seguinte? Essa deixa servir para as crianças (leitores e não-leitores) criarem, coletivamente e individualmente, novo capítulo para a história. A professora deve sintetizar as principais sugestões para redigir no quadro a primeira sentença da criação coletiva das crianças, que será lida pelo grupo e individualmente, em seguida nova frase, até a construção de um capítulo inteiro (Luz, 2008). Isso está coerente com as teses de Maturana e Varela (1995) de que se aprende com o fazer: escrever, escrevendo. Essas estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita podem contribuir para uma escola mais democrática.

Para Harper et al. (1980), historicamente, a escola foi adequada para os mais privilegiados e não para os marginalizados. A escola, na verdade, acentua as diferenças sociais, não sendo efetivamente democrática. Na França, por exemplo, 77% dos filhos de trabalhadores manuais e operários especializados terminam a escola com atraso contra 16% dos filhos dos executivos (dados de 1974). Isso se deve à organização da escola, preparada para receber os filhos dos executivos e não os filhos dos operários. O discurso da escola é muito mais próximo do registro das elites do que das classes trabalhadoras.

Kato (1986) também aborda a distância do discurso da escola frente ao da criança. Diz que é preciso aproximar o discurso da escola do da criança e não o inverso: valorizar o conhecimento e o discurso da criança. Um tipo de discurso ao qual a criança está acostumada é exatamente o relato de histórias, que deve ser usado para atrair a criança para o mundo da leitura. Um caminho interessante seria começar com a própria história da linguagem oral e escrita; ou com histórias infantis, que trabalham dentro do universo da criança.

Portanto, a aprendizagem da leitura com um discurso mais próximo do universo infantil e mais adequado aos processos cognitivos da leitura e escrita pode contribuir para o crescimento cognitivo e social da criança. Para tanto, é preciso ter uma visão mais adequada do potencial de cada criança. Quando se fala de alfabetização, isso não pode ser esquecido. Pinker (2002, p. 242) afirma:

As habilidades mentais de uma criança de quatro anos que consideramos naturais — reconhecer um rosto, levantar um lápis, atravessar um recinto andando, responder a perguntas — na verdade resolvem alguns dos mais difíceis problemas de engenharia já concebidos.

Harper et al. (1980, p. 69) demonstra que raramente existem maus alunos. Foi dito para os professores que determinadas crianças tinham maior potencial que outras, condicionando o comportamento dos mesmos. “Quando um dos alunos se distinguia do lote (escolhido), era automaticamente rebaixado e mantido no nível em que *deveria* permanecer”. Os professores têm uma influência direta sobre os alunos, a partir de sua personalidade, sua atitude, da relação que mantêm com os alunos, seu modo de interpretar as normas da instituição, por meio de seu discurso.

3. Conclusões

Assim, quando estamos diante de uma criança pequena, estamos diante de um projeto genial de engenharia com uma capacidade de aprendizagem muito grande, que não pode ser desprezada por professores com uma capacidade de aprendizagem muito menor, mas que dominam o sistema alfabético, ainda um enigma muito grande para as crianças em fase de alfabetização.

Não adianta dominar a tecnologia da escrita e não usá-la em seu próprio proveito. Como diria Paulo Freire, educar para libertar; educar para transformar. Mesmo com as críticas feitas à escola, não se conhece outra instituição que possa desempenhar esse papel de educação e de desenvolvimento humano. Está na hora de a escola assumir um novo papel, o qual historicamente não tem sido cumprido, de reflexão e transformação social. Isso exige uma postura completamente diferente de professores, pais, da escola e das autoridades públicas.

Referências

- Bernardes, V.C. (2008). Um estudo sobre Cartilha Analytica, Dearnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925). *Revista de Iniciação Científica da FFC*, 8 (1), pp. 1-17.
- Cagliari, L.C. (1997). *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione.
- Cagliari, L.C. (1998). *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione.
- Cunha, L.A. (1995). *Educação, Estado e democracia no Brasil* (2.ed.). São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, Brasília, DF.
- Ellis, A. (1995). *Leitura, Escrita e Dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (1980). Apresentação. In: Harper, Babette et al. *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense.
- Harper, B. et al. (1980). *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense.
- INAF. 3º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. (2003). Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf03.pdf>. Acesso em: mai. 2004.

- INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2003. (2004). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: mai. 2004.
- Kato, M.A. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Lima, B. A. (1979). *Manual do professor para a cartilha Caminho Suave*. São Paulo: Caminho Suave.
- Lourenço Filho, M.B. (1964). *Teste ABC para verificação da maturidade necessária para a aprendizagem da literatura e escrita*. São Paulo: Melhoramentos.
- Luz, R.H. (2005). *O Abc sem o Abc, grafemas e fonemas na alfabetização*. Florianópolis: UFSC, dissertação.
- Luz, R.H. (2008). *Abc sem abc, um novo caminho para a alfabetização*. Florianópolis: UFSC, projeto de tese.
- Maturana, H., & Varela, F. (1995). *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editorial Psy.
- Mortatti, M.R. (2000a). Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Caderno do Cedes*, 20 (52), pp. 41-54.
- Mortatti, M.R. (2000b). *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo, 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED.
- Pinker, S. (2002). *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- PISA — Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Relatório Nacional 2000. (2001). Disponível em: <www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acesso em: jun. 2004.
- Scliar-Cabral, L. (2003a). *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Scliar-Cabral, L. (2003b). *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto.

Résumé

Cet article traite de l'école et de l'alphabétisation au Brésil. Il montre le défi d'insérer les enfants dans le monde de la lecture, ainsi que les résultats des recherches qui ont indiqué une grave inefficacité du système éducatif du pays. Pour changer cette réalité, il faut prendre une nouvelle attitude auprès des enseignants, des parents, de l'école et des autorités publiques: éduquer pour la libération. L'école doit assumer un nouveau rôle, le quel, historiquement, n'a pas été rempli par la réflexion et la transformation sociale.

Abstract

This article discusses the school and literacy in Brazil. It shows the challenge of introducing children to the world of reading and the research results that point the inefficient teaching system of this country. In order to change this reality, teachers, parents, school and public authorities need to assume a different posture toward education: teaching for freedom. The school needs to play a new role in the process of transforming the structures of society.