

ALFABETIZAÇÃO RESPONSABILIDADE DE TODOS*

Regina Leite Garcia**

“Discutir alfabetização é discutir o projeto político que se pretende para este país, não apenas pelas consequências sociais do analfabetismo, mas também porque o modo como se direciona a prática pedagógica traz uma determinada concepção de mundo e de homem imbricada”.

Coerente com esta posição, a autora analisa criticamente práticas sociais, políticas e pedagógicas, relativas à alfabetização, contrapondo-as a alternativas historicamente possíveis, se politicamente assumidas.

*“Repetir uma história é nossa profissão e nossa forma de luta. Repetir, repetir, repetir.
Arrancando do nosso ceticismo novas crenças e de nosso cansaço novas forças”.*
Millor Fernandes, a propósito de *Antígona de Sófocles*.

O analfabetismo no Brasil é considerado há muitos anos calamidade pública. Discute-se aqui, criam-se novos métodos ali, desenvolvem-se pesquisas acolá, realizam-se treinamento de professores em quase todas as secretarias Estaduais e Municipais de Educação, contratam-se consultores, pesquisadores, *experts* nacionais e internacionais, institui-se o ciclo básico, dá-se gratificação para as professoras de 1ª série, criam-se grupos de trabalho, promovem-se encontros, seminários e até congressos de alfabetização... mas tudo parece continuar na mesma. Ou seja, as estatísticas de analfabetismo mantêm-se renitentemente as mesmas.

A pesquisa de Ribeiro (1989), na qual trabalhou com projeções de índices de crescimento populacional e de índices de escolaridade, nos revela que, a continuar o mesmo ritmo de hoje, a população de 15 a 20 anos só terá atingido maciçamente a 3ª série do 1º grau no ano de 2050. Se assim for, no ano de 2050 ainda nem teremos sequer atingido a meta proposta pela Constituição de 1934.

Discutir educação parece que ainda continuará por muito tempo a se condicionar à solução do problema do analfabetismo.

Pela pesquisa realizada pelo Tribunal Superior Eleitoral, dos 75 milhões, 313 mil e 519 eleitores inscritos em todo o país até o final de 1988, 68% são analfabetos,

* Texto originalmente publicado na REVISTA ANDES, dezembro/1989.

** Pedagoga, professora da Universidade Federal Fluminense.

semianalfabetos ou não completaram o 1º grau. Dentre estes 68%, 10% são absolutamente analfabetos, 30% apenas desenham o nome e 28% têm o 1º grau incompleto. O resultado da pesquisa do TSE foi publicado no *Jornal do Brasil* de 21/06/1989. E comenta Villas-Boas Corrêa no mesmo jornal:

A mais renitente das tolices é a da previsão do confronto ideológico, polarizando, a partir do primeiro turno, a decisão entre um candidato de centro e um representante da esquerda. Com índices acabrunhantes do eleitorado, ideologia é sofisticação de uma minoria inflada de vaidade, que se reconhece como elite e acredita que lidera o povão, levando-o na conversa fiada do palavrório de malandro. Bobagem. *Eleitorado que não lê* (grifo nosso) informa-se e decide seu voto pelo ouvido. Pelo que ouve e vê no rádio e televisão. Misturando na salada de sua opção a simpatia que desperta o candidato que cair no seu gosto, com a confiança nas promessas do torneio de demagogia de campanha armada para a probabilidade de decisão em 18 dias de campanha concentrada na propaganda gratuita em rede nacional de rádio e televisão.

Confirmando a análise do jornalista, a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Análise Socioeconômica – IBASE, a partir do resultado das eleições de 1988, aponta uma tendência marcadamente conservadora, onde o eleitor é mais sujeito a manipulação e a clientelismo, tendência que se inverte nos municípios de mais de 50 mil habitantes.

Comparando o desempenho dos diversos partidos, conclui o IBASE que o PT, por exemplo, obteve do total de seus votos apenas 3,5% em cidade de menos de 50 mil habitantes, tendo os 96.5% do total atingido se originado de municípios de mais de 50 mil habitantes. No extremo oposto o PL, obteve 86% de seus votos em cidades com menos de 50 mil habitantes, enquanto nas grandes cidades limitou-se a 14%. Nas cidades maiores os partidos mais progressistas obtiveram melhores resultados; PSDB com 88%, PDT com 79% e PSB com 65%, enquanto o PFL com 77%, o PDS com 74%, o PMDB com 70% e o PTB com 58% do total de seus votos conquistaram resultados mais favoráveis nos pequenos municípios.

Cruzando os dados da pesquisa do TSE com os estudos do IBASE, chega-se ao papel da escolaridade na opção ou “opção” dos eleitores. Os Estados que possuem proporcionalmente o menor número de analfabetos e o maior número de eleitores com formação universitária são Rio de Janeiro e São Paulo, situação que se inverte nos Estados mais pobres, como Piauí, por exemplo, que, da totalidade dos eleitores,

apresenta um quadro de 1% de portadores de título universitário e, em contrapartida, 82% de analfabetos e semianalfabetos ou com o 1º grau completo.

Este quadro fala por si e revela a importância da escola, por pior que a consideremos. Parece evidente que aqueles que conseguem completar o 1º grau e avançam para o 2º grau e para a Universidade votem melhor, enquanto aqueles aos quais foi negado o direito fundamental à educação, sendo mantidos analfabetos ou semianalfabetos, votem contra os seus próprios interesses, deixando-se manipular pelas minorias que detém o poder e que representam os interesses mais conservadores da sociedade.

Tudo indica manter-se atual no Brasil a advertência feita em 1746 na Academia de Rouen: “Será vantajoso ou perigoso o Estado ter camponeses que saibam ler e escrever?”

E acrescentamos: Será vantajoso para o Primeiro Mundo ter a América Latina alfabetizada, informada, educada, produzindo conhecimentos?

Um povo que se educa, por mais pobre que seja de recursos naturais, acaba desenvolvendo tecnologias e produzindo riquezas, como o fez o Japão, por exemplo. Será que interessa ao Primeiro Mundo que a América Latina, importadora de sua tecnologia, torne-se ela também, produtora de tecnologia? Basta analisarmos as balanças comerciais entre o Primeiro Mundo e o Terceiro Mundo para constatarmos que as exportações do Terceiro mundo têm aumentado em tonelagem e diminuído em preço. Em contrapartida, a tecnologia exportada pelo Primeiro Mundo sobe de cotação no mercado internacional a cada ano. O Primeiro Mundo estabelece o preço do que compra (preços baixos) e do que vende (preços altos). Para que essa situação seja mantida é preciso que países como o Brasil se mantenham dependentes tecnologicamente. Logo o analfabetismo é funcional à manutenção do *status quo* internacional e nacional, assim como é funcional que esta escola que aí está, em que os índices de retenção na 1ª série continuam oscilando entre 40 e 60%, e, com a inovação do ciclo básico, deslocam-se para a 2ª série, mudando apenas a posição estatística.

E quem são estes alunos que entram na escola com a esperança de pelo menos aprenderem a ler e a escrever, e, muitas vezes, saem da escola, ao final da escolaridade obrigatória de 8 anos, sem terem avançado da 1ª série, sem saberem ler e escrever, e se acreditando “casos perdidos”?

A consequência social de tantos “casos perdidos” construídos na escola é uma sociedade que aceita ser tutelada por exploradores, sejam os externos, sejam os internos.

E a quem interessa manter mais de 30 milhões de analfabetos neste país? A quem interessa que do interior da escola saiam analfabetos e semianalfabetos, que além de incapazes de se comunicar por meio da linguagem escrita, se sentem incapazes globalmente, ou seja, incapazes de gerir as suas próprias vidas e, por decorrência, incapazes de decidir como será gerido o país em que vivem, trabalham e contribuem para a riqueza?

Enquanto não se refletir coletivamente sobre essa questão fundamental, as “soluções” serão meros paliativos, sem qualquer condição de realmente solucionar o problema. Porém, refletir sobre estas questões não significa apenas concluir que vivemos num país capitalista, neste momento histórico, não interessa um povo educado capaz de ler o mundo em que vive e escrever sua própria história. Não significa tampouco concluir que o modelo de desenvolvimento em curso no Brasil exige concentração de renda e, portanto, grandes massas ignorantes e desorganizadas. Aliás, que se saiba, jamais ao explorador interessa que o explorado se eduque, pois educar-se é compreender a sua condição de explorado, via para a luta por sua libertação.

Compreender como se apresenta o capitalismo no Brasil hoje não significa assumir uma atitude fatalista de que só poderemos construir uma escola de qualidade para a classe trabalhadora quando construirmos uma sociedade socialista, “nossa luta é fora da escola. Não há o que fazer na escola burguesa”, é extremamente desmobilizador, revelando desconhecimento dos avanços possíveis. A escola tem uma função específica, insubstituível e indispensável na qualificação e afirmação das classes trabalhadoras. Ainda que na escola haja forças que legitimam as desigualdades sociais e desqualificam os alunos das classes exploradas, nela, também há forças que se organizam e lutam pela afirmação da classe trabalhadora, expressando o impulso educativo da escola. Ela é, pois, um espaço de permanente tensão em que se confrontam interesses antagônicos. Daí não se poder qualificar a escola, numa sociedade do capitalismo periférico, como burguesa *tout court*, como se nela só estivessem presentes os interesses do capital. Os interesses do trabalho também estão presentes na escola, não só porque professores, alunos e funcionários são trabalhadores, mas também porque, embora o conhecimento que ela veicula traga o ponto de vista do capital, traz, também a sua própria negação, que é o ponto de vista do trabalho. O que define a educação não é o espaço físico em que ela se dá, mas a perspectiva histórica dos que a praticam. De acordo com a perspectiva histórica dos agentes pedagógicos, os alunos da classe trabalhadora podem ser impedidos de acesso ao conhecimento historicamente produzido, registrado,

acumulado, mas podem, também, ampliar a compreensão do mundo e de si mesmos, das relações entre os homens e dos homens com a natureza.

Este pape potencia da escola é o que confirmam as pesquisas do TSE e do IBASE. Os eleitores escolarizados votaram de acordo com seus próprios interesses, enquanto os eleitores analfabetos e semianalfabetos votaram conforme os interesses dos que os exploram.

E, retomando nosso questionamento inicial: “A quem interessa manter o analfabetismo no Brasil”?, acrescentamos: “A quem interessa que se acredite que nada há a fazer na escola hoje?” E, avançando em nossa reflexão sobre alfabetização/analfabetismo, perguntamos: “Como se produz o analfabetismo no Brasil?” e “Que papel desempenha a escola na produção do analfabetismo?”

Estes questionamentos nos desafiam a pensar o papel da escola e, portanto, o nosso papel, trabalhadores da educação que somos, na conservação ou na transformação da correlação de forças nesta sociedade concreta em que vivemos e atuamos.

*Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes:
a questão é transformá-lo.
Karl Marx*

Embora o sistema educacional brasileiro já tenha incorporado alguns “avanços da ciência”, o que fez, não na sua essência, mas na sua aparência, seguindo o velho preceito chinês de que “para que as coisas fiquem como estão é preciso mudar”. Digamos que as importantes pesquisas de Emília ferreiro e as revolucionárias reflexões de Paulo Freire, para citar apenas os trabalhos mais conhecidos no Brasil, já fazem parte do senso comum de professores, supervisores, técnicos e burocratas das Secretarias de Educação e das escolas. Como? Sob a forma de fragmentos, descontextualizados, esvaziados, portanto de seu conteúdo revolucionário. As pesquisas de Emília Ferreiro e a obra de Paulo Freire transformaram-se em matéria tipo Enciclopédia Bloch. Pinça-se “o aluno é visto de um só ponto de vista, adultocêntrico” ou “a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo”, ou ainda, “alfabetização é um processo que se inicia muito antes da criança entrar na escola” e transforma-as em palavras de ordem, sem que a ordem seja cumprida.

Ao denunciar o ponto de vista adultocêntrico do professor, Ferreiro está afirmando que a criança não é passiva, mera receptora de conhecimento que o outro lhe passa, mas sujeito de conhecimento. Está defendendo que a criança constrói permanentemente conhecimentos sobre o mundo em que vive e sobre si mesma em sua

relação com o mundo, com os outros e consigo mesma; está recomendando que se desloque do professor que ensina, e, portanto, de métodos e técnicas de ensino, para o aluno que aprende, e, logo, para o processo de construção de conhecimentos, no caso conhecimentos sobre a escrita. Está sugerindo, em última instância, que se investigue o processo de apropriação da linguagem escrita vivido pela criança e a partir do ponto de vista da criança.

Esta postulação teórico-epistemológica de fundamental importância foi transformada em “*eu estou usando o método da Emília Ferreiro*”, em treinamento, “atualizados” de professoras, em consultorias em que se afirma “*essa é uma típica pré-silábica*”.

Afirmar que a criança é sujeito do conhecimento é concluir que todos os homens são produtores de conhecimento. Esta afirmação de Ferreiro é negada com os treinamentos de professoras, nos quais elas são adestradas a identificar em que fase está a criança, a aprender exercícios para passar de uma fase para a fase seguinte, a seguir “o método” como Bíblia. Mais uma vez a professora tutelada, mais uma vez a professora desqualificada em seu saber, mas uma vez a professora castrada em sua capacidade de pensar e criar. É inevitável que a professora que não é reconhecida como sujeito do conhecimento não reconheça a criança como capaz de construir conhecimentos sobre a escrita.

Incorporar crítica e criativamente os resultados das pesquisas de Ferreiro seria, do meu ponto de vista, estabelecer como ponto de partida de qualquer treinamento, capacitação, curso, ou que nome se dê, de professoras, ou seja, o reconhecimento da professora como sujeito do conhecimento, conhecimento produzido na sua prática. A reflexão das professoras sobre as suas diferentes práticas em confronto possibilita a criação de conhecimentos novos sobre alfabetização, sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre o papel do professor/a no processo de apropriação da linguagem escrita, sobre as consequências sociais do analfabetismo - conhecimentos mais generalizadores, sínteses produzidas no grupo, pelo grupo de professoras - que, confrontados aos conhecimentos científicos historicamente acumulados, contribuirão para desenvolver o pensamento crítico, criativo, autônomo, via uma prática pedagógica competente, porque comprometida politicamente e consistente teoricamente.

O ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer trabalho têm de ser a prática, critério de verdade para a teoria. Não há avanço sem a vivência do círculo dialético prática-teoria-prática. Além disso, não há condição da professora acreditar que

a criança seja capaz de escrever, se ela própria não escreve. É preciso que a professora se sinta capaz de se expressar por intermédio da escrita para acreditar que a criança possa produzir textos, se não impedida, desde muito cedo, antes de chegar à 1ª série. As investigações de Harste e Burke (1982) comprovam a capacidade de crianças de 4 anos, que interatuam com adultos e crianças alfabetizadas, de descobrirem a função da escrita, o significado do texto e como o texto funciona em contextos diferentes, 'produzindo elas próprias os seus textos, no dizer dos pesquisadores, "matéria-prima da escrita real". Nossas pesquisas com crianças brasileiras confirmam as conclusões de Harste e Burke. As crianças que vivem em ambientes letrados, cercadas de adultos e crianças escritores e leitores, vão construindo conhecimentos sobre a escrita muito antes de chegarem à 1ª série. É frequente, no entanto, que este processo que vinha sendo vivido pela criança seja bloqueado pela escola, com seus métodos, que longe de ajuda-la, a desviam de sua metodologia própria, colocando-a na forma homogeneizadora, que obriga que todos caminhem juntos pelos mesmos caminhos que foram ensinados à professora para que cheguem juntos ao mesmo lugar, que dificilmente será o da proficiência da leitura e da escrita. É como afirma Goodman (1989): "A linguagem é fácil de aprender fora da escola e tornada difícil quando ensinada dentro da escola. Por quê? Porque na escola ela perde seu sentido comunicativo, fragmentada em palavras, sílabas, letras sem sentido". Porém, apesar do forte esquema de controle exercido sobre as crianças, algumas encontram, por não terem perdido a sua criatividade, formas de burlar. É o caso de Lia que, ao fazer o dever de casa, perguntou a mãe se podia fazer dois deveres, um para a escola, com o desenho do cavalo que deveria completar a frase, e outro para ela mesma, com a palavra cavalo escrita, já que ela sabe escrever. Lia não só está sendo dificultada em seu processo de aprendizagem da escrita como está sendo ensinada a trapacear. A professora, escravizada pelo método, escraviza as crianças, impedindo-as de caminhar livremente pelas suas próprias descobertas e criações.

Ao afirmar que a leitura da palavra é precedida pela leitura de mundo, Paulo Freire, por outros caminhos e talvez com outras intenções, está alertando que o aluno não é tábula rasa quando entra na escola. Mesmo uma criança que entra no jardim de infância já sabe muitas coisas aprendidas em sua, ainda que breve, vida, na qual foi fazendo leituras que começaram com seus sentidos, ouvindo o mundo, vendo o mundo, provando o mundo, vivendo no mundo, agindo no mundo, pensando sobre o mundo.

Interagindo com outras crianças, com adultos, com a natureza, a criança vai fazendo leituras das relações pessoais e sociais, dos fenômenos naturais e sociais. De

acordo com a classe social a que pertença, ela vai aprendendo a ler, por exemplo, como se dão as relações numa sociedade de classes. Daí as crianças desde cedo, saberem a quem cabe decidir e mandar e a quem cabe a obedecer e executar. Daí as crianças burguesas brincarem de “comadre”, em que umas são as patroas e “naturalmente” dão ordens, que outras, as empregadas, “naturalmente” cumprem, pois quando não o fazem são repreendidas ou despedidas. Daí que crianças de classe trabalhadora, porque leem a relação patrão-empregada de outro ponto de vista, são capazes de dramatizar esta relação como fizeram as crianças de 3 anos de Vila Kennedy, na periferia do Rio de Janeiro, em que ficava evidente o seu conhecimento sobre a fragilidade das reivindicações individuais, o autoritarismo na relação patrão-empregado e a possibilidade de reverter a situação de dominação por meio da organização e da ação coletiva.

No processo de leitura de mundo e de si mesma no mundo, resultado de sua curiosidade natural por conhecer e conhecer-se, a criança, sobretudo a que vive na zona urbana, depara desde sempre com a escrita. Interagindo na sociedade em que vive e exposta à linguagem escrita que está presente nos meios de transporte, nas vendas, nos armazéns e supermercados, nas marcas das roupas e dos tênis, nos jornais e revistas expostos nas bancas, nas bulas dos remédios, nos prospectos e folhetos, nas anotações do jogo do bicho, nos bilhetes deixados para os ausentes, na propaganda da televisão, nos nomes das lojas, nos nomes das ruas, nos sinais de trânsito, a criança vai aprendendo a ler a palavra. Aprende tudo aquilo que lhe interessa, aprende tudo aquilo que lhe possibilita tornar-se mais independente, aprende tudo àquilo que tem sentido para ela. Tudo o que aprendeu foi aprendido por meio de situações de vida, situações de interação e interlocução (Smolka, 1988) que respondiam a necessidades concretas.

Como se adaptar a situações artificiais da escola, cujo ritual se baseia na disciplina, no respeito às ordens, na contenção, no controle, no silêncio? Sua palavra é interdita e a ela se contrapõem os exercícios de “preparação para a escrita”, para que um dia, que para a maioria jamais chega, finalmente, possa escrever. A criança que já tinha o domínio da linguagem oral antes de entrar na escola é negada em seu discurso por “falar errado”. A desqualificação de seu discurso é acompanhada da imposição de um discurso incompreensível – o discurso da escola, o discurso (?) da cartilha. Para crianças que nunca viram uva se começa com VOVÔ VIU A UVA. Outros métodos, milagrosamente, conseguem que “saia das crianças” a absurda frase PALOMA COLA A MALA DA MACACA. Outros iniciam a “alfabetização” apresentando os

“amiguinhos” ou “coelhinhos”, a, e, i o, u. Se “os bons leitores não leem palavras, mas leem sentidos” (Smith, 1973), que sentido pode ter vogais isoladas, sílabas soltas, palavras, que fora do contexto nada significam ou têm sentido ambíguo, frases que nada dizem ou dizem absurdos? Por este caminho o mínimo que pode acontecer é a criança desaprender a função social da escrita, que ela já sabia antes de entrar na escola.

Algumas das crianças ficarão na 1ª série alguns anos e, quando cansarem de tentar aprender a ler e a escrever sairão da escola, sentindo-se incapazes globalmente. Irão engrossar o exército industrial de reserva, acreditando não terem aproveitado as oportunidades oferecidas pela escola. Outras conseguirão ao final da 1ª série escrever

*A casa é bonita.
A casa é do menino.
A casa é do pai.
A casa tem uma sala.
A casa é amarela.*

e, como aprenderam as regras do jogo, serão aprovadas por terem devolvido por escrito o que a escola lhes falou, anuladas que foram como sujeitos (Geraldí, 1985).

O que parece certo é que por estes caminhos nenhuma criança será capaz de construir seu próprio discurso, usando a escrita para falar sua palavra e a palavra dos seus. Usará sempre a palavra do outro, a-sujeitada que foi na escola. Lerá sempre o mundo com os olhos do outro, que os seus foram cegados pelo caminho.

Talvez por isso alguns afirmem como o Ciço (Brandão, 1980): *O que é que a escola ensina, meu Deus? Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é....* Ciço não chegou a ler a palavra... mas lê o mundo.

Hombre es quien estudia las raíces de las cosas. Lo outro es rebaño...
José Martí

O sistema educacional brasileiro, como regra, seja nas Secretarias de Educação, seja nas escolas, incorporou acriticamente nos últimos anos um discurso moderno, esvaziado do conteúdo científico das pesquisas, dos estudos, da produção teórica sobre o tema Alfabetização, e continua a desenvolver uma prática conservadora. As Secretarias de Educação continuam a treinar as professoras de 1ª série para o uso do método considerado “mais moderno” ou o mais “científico”, responsabilizando-as sozinhas, pela alfabetização. A alfabetização continua, pois, a ser problema apenas da professora de 1ª série, apesar do discurso da alfabetização como um processo que

começa antes da criança entrar na escola e se prolonga além da escolaridade, a solução para a aprendizagem da leitura e da escrita continua a se situar no método, apesar do discurso da alfabetização como um processo de construção de um sujeito exposto à linguagem escrita: as crianças continuam a ser reprovadas quando não atingem os limites predefinidos pela professora, pela supervisora, pela política de alfabetização, quando existe, apesar do discurso do caráter discriminatório da avaliação, do desrespeito às variedades linguísticas e da antecipação do fracasso.

O mesmo acontece na escola que, refletindo o discurso teoricamente inconsistente e a prática que nega os princípios proclamados, organiza-se do mesmo modo que sempre o fez. Incorpora acriticamente o “novo método” e as técnicas novas, continua a colocar exclusivamente nas professoras da 1ª série a responsabilidade de ensinar a ler e a escrever e a penalizar as crianças, responsabilizando-as assim pelo que é considerado seu próprio fracasso.

Quando se indaga qual o critério para escolha das professoras das classes de alfabetização, a resposta é sempre a mesma: as mais novas na escola, as recém-formadas, as que vão se afastar em licença. Todos fogem das classes de alfabetização, uns porque consideram um trabalho desgastante, outros porque não se consideram capazes, outros porque sabem que é ali que os olhos controladores do sistema se fixam, outros porque consideram esta a hora das verdade, pois no final do ano os alunos ou sabem ou não sabem ler e escrever, outros, ainda, porque, não estando comprometidos com uma escola de qualidade, querem se limitar a encher o quadro de lições que os alunos devem copiar e responder, justificando-se *“pro que ganho, até faço muito”*.

As professoras que optam, por convicção, pelas classes de alfabetização e que desejam realizar um trabalho mais científico e criativo são pressionadas pelo sistema são pressionadas a usar o método instituído na escola, sob o pretexto de que será melhor para a reorganização periódica das turmas, justificada pelo mito das turmas homogêneas. Quando uma professora ousa se insurgir contra a imposição do método, da cartilha ou do livro e reclama a justificativa para a imposição ouve frequentemente o que ouviu Carmem:

— *“Todos tem que usar o mesmo livro porque sempre foi assim aqui na escola”*.

É comum nas reuniões de professores ou nos Conselhos de Classe, ouvir-se a queixa/acusação de professor de que *“não posso dar os conteúdos da minha disciplina porque os alunos não sabem ler”*, Os olhos sempre se voltam para as professoras de 1ª

série, que se sentem inferiorizadas em relação a seus companheiros de trabalho, e sucumbidas pela culpa. Embora tenham ouvido no treinamento de professores por que passaram que a alfabetização é um processo contínuo, faltam-lhes os argumentos teóricos que fundamentam esta postulação, até porque elas próprias não têm certeza disso, pois nelas convivem ciência e credice, velhas crenças e novas verdades. Como das reuniões da alfabetização só participam as professoras das classes de alfabetização (CA) e 1ª série, estas professoras não podem avançar do conhecimento sincrético que tem, nem contribuir para que os demais professores se sintam como igualmente responsáveis pela alfabetização, sejam eles professores de qualquer série, sejam eles professores de qualquer disciplina.

As discussões sobre o que seriam os “comportamentos de saída” na 1ª série são recorrentes de norte a sul, permanência do behaviorismo, que em certos momentos adormece mas não morre. Continua-se a avaliar pelos comportamentos observáveis a partir de padrões preestabelecidos, continua-se a dissociar conteúdo e forma, continua-se a tentar controlar passo a passo a aprendizagem do aluno pela rigidez do método, continua-se a pensar e fazer alfabetização\o como momentos estanques – o momento de preparação para leitura e a escrita, o momento de ensinar a ler e a escrever e o momento de escrever e de ler. Só quando chegam ao final definido pela cartilha ou pelo método é que às crianças é permitido ler (os livros-textos) e escrever (frases soltas). Não surpreende que Patrícia, uma das crianças observadas em nossa pesquisa, tendo trazido como dever de casa a ordem de fazer três frases, tenha repetido as mesmas frases diariamente pela professora. Ao sugerirmos que utilizasse as duas linhas que restavam, respondeu-nos: “- *Não precisa a professora só mandou fazer três frases*”.

Jamais percebemos em Patrícia qualquer prazer em realizar seus trabalhos escolares. Aliás o prazer parece ausente em nossas escolas, nem poderia ser diferente, pois só se trabalha o pensamento convergente, a memorização, a estereotipia, a repetição. Como resgatar o natural prazer em descobrir, em construir, em reconstruir e em criar, se pensa-se que só se aprende quando alguém ensina? Como resgatar o natural prazer da convivência, da troca, do fazer com. Se o perguntar e o responder entre colegas de classe é chamado cola, se mexer-se ou falar “fora de hora” é considerado indisciplina, se as crianças são colocadas sempre uma atrás da outra, na fila e na sala de aula, vendo dos companheiros apenas as costas, se são controladas até em seu direito de ir ao banheiro, se são adestradas a caminhar juntas pelos caminhos do que é ensinado, e quando alguma segue um ritmo diverso é mudada de turma, perdendo a convivência

construída, apesar da escola com seus colegas, tendo de recomeçar novos relacionamentos com crianças desconhecidas? Como resgatar o prazer de se sentir capaz e reconhecido se a escola desqualifica, classifica, hierarquiza, rotula, discrimina, segrega e acaba excluindo aqueles que mais necessitam de sua aprovação?

O processo de modelagem que se inicia na 1ª série ou na classe de alfabetização tem continuidade no decorrer da escolaridade daqueles que conseguem superar as barreiras da 1ª série. Nas aulas de língua portuguesa os alunos não produzem textos, fazem redações, sendo recomendados: “- *não escrevam muito para não errar muito*”. As leituras se limitam aos livros-textos ou aos enunciados dos exercícios. Não há produção de textos, não há leitura de textos, os próprios, os das crianças, os de autores consagrados. Não há bibliotecas, apesar de Anísio Teixeira, já no início do século (XX), ter considerado condição *sine qua non* para que uma instituição pudesse ser denominada escola ter livros. Visitando uma escola na periferia do Rio de Janeiro perguntei sobre os resultados da Ciranda de Livros, que todas as escolas haviam recebido. A diretora orgulhosa me respondeu:

— “*Estão na gaveta da minha mesa, pois se os alunos usarem os livros vão sujar tudo, rasgar tudo, destruir tudo.*”

Como pode se tornar leitor quem não tem o que ler nem por que ler, sendo apenas adestrado a decifrar a palavra da professora e do autor da cartilha, do livro-texto ou do livro didático? Como pode se tornar escritor a quem não é permitido escrever o seu modo particular de ler o mundo, sendo limitado a copiar a palavra da professora ou a repetir o que a professora e o livro didático falam?

Como pode contribuir para formar leitores e escritores uma professora que não lê e não escreve em seu cotidiano, que em seu curso de formação e nos cursos de treinamento foi adestrada a repetir a palavra do pesquisador ou do autor do método? Quem ainda não construiu seu próprio discurso e não se posicionou crítica e criativamente em face do discurso do outro pode ajudar seus alunos a se posicionar crítica e criativamente em relação aos diferentes discursos presentes na sociedade e construir seu próprio discurso, no qual possa expressar a sua própria visão do mundo?

A incompetência docente vem sendo completamente construída neste país pelos cursos de formação com conteúdos fragmentados e dissociados do real. Dos aviltantes salários, das péssimas condições físicas e materiais das escolas, da ausência de uma política educacional comprometida com a construção de uma escola de qualidade, do desrespeito aos trabalhadores. Quando os professores se organizam, pressionam o

Estado autoritário e descompromissado apesar do discurso do “tudo pelo social” e se valem do legítimo direito de greve, reaparece a ideologia do sacerdócio nas falas dos secretários de educação, prefeitos e governadores e nos editoriais da grande imprensa. Nesse momento todos clamam em favor das “pobres criancinhas”, tão esquecidas num país em que cada 1000 crianças que nascem 65 morrem no 1º ano de vida, em que há entre 7 a 10 milhões de menores trabalhando nas ruas, em que 93% das crianças que trabalham e não tem carteira assinada e em que há 7 milhões de crianças em idade de escolaridade obrigatória sem escolas para estudar (UNICEF, 1989). Este quadro é parte do contexto latino-americano, que nos revela já haver 75 milhões de crianças excluídas do estudo hoje e do trabalho amanhã; no Brasil uma criança em cada quatro fracassa na escola (UNICEF, 1984).

De que nos vale sermos a 8ª economia mundial, se esta economia produz 38 milhões de pessoas que vivem em estado de miséria? Será que uma sociedade alfabetizada aceitaria que 1% dos mais ricos concentrassem o mesmo potencial de renda que os 50% mais pobres?

*Two roads diverged in a wood, and i took the one less traveled by...
that has made all the difference.
Robert Frost*

Discutir alfabetização pé discutir o projeto político que se pretende para este país, não apenas pelas consequências sociais do analfabetismo, mas também porque o modo como se direciona a prática pedagógica traz uma determinada concepção de mundo e de homem imbricada.

Valer-se de uma cartilha que apresenta frases, palavras, sílabas e letras, seja em que ordem for, apenas como pretexto para ensinar as crianças a decifrar e copiar, é radicalmente oposto a criar condições para que as crianças se apropriem da língua escrita a partir de sua experiência com a linguagem oral e com a linguagem escrita. Tirar acriticamente das crianças palavras e a partir destas palavras seguir o mesmo caminho da separação de sílabas e da formação de novas palavras e de frases soltas e sem sentido é radicalmente oposto a criar condições para que as crianças utilizem a linguagem escrita, desde o início da escolaridade para produzir textos seus, dos quais se sintam autoras. Acreditar que existe uma sequência de habilidades universais é radicalmente oposto a defender que as crianças constroem esquemas de aprendizagem de acordo com suas condições materiais de vida, com suas condições históricas de inserção social. Acreditar que é preciso controlar a aprendizagem das crianças é

radicalmente oposto a acreditar que a professora deve contribuir para que a criança controle sua própria aprendizagem. Acreditar que os conteúdos da alfabetização são apenas os da “aula de alfabetização” é radicalmente oposto a integrar todas as disciplinas ou matérias como conteúdos de alfabetização. Acreditar que antes se aprende a escrever e a ler para só depois poder escrever e ler é radicalmente oposto a defender que se aprende a ler enquanto se lê para aprender, e, sobretudo, que se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo. Acreditar que se pode começar de partes isoladas para depois chegar à totalidade é radicalmente oposto a considerar a linguagem uma totalidade que quando se quebra perde o sentido. Acreditar que a criança aprende apenas o que a professora ensina é radicalmente oposto a defender que a criança aprende desde que nasce e que continua sua aprendizagem dentro e fora da escola. Acreditar que a alfabetização é problema apenas da professora da 1ª série é radicalmente oposto a considerar a alfabetização responsabilidade de todos (professores de todas as séries e de todas as disciplinas, supervisoras, orientadoras educacionais, diretoras, técnicos do nível intermediário e da Secretaria de Educação).

Assim, também, fazer treinamentos de professores nos quais se ensina como a criança aprende e como os professores devem ensinar, sem considerar a prática concreta das professoras, é radicalmente oposto a partir da prática docente, proporcionar a troca de experiências entre as professoras e a teorização sobre a prática, ampliando e aprofundando o conhecimento empírico das professoras com o conhecimento científico de ponta.

Não existe neutralidade na alfabetização, como não pode existir neutralidade em educação. Optar por um caminho implica sempre uma decisão política. Antes de definir como alfabetizar é necessário ter clareza de *para que* e *para quem* se alfabetiza.

Por trás dessas oposições estão duas concepções de alfabetização, de aprendizagem, de educação, e, portanto, duas concepções de mundo e de homem que se opõem.

Uma delas tem por horizonte a manutenção desta sociedade tal como se apresenta, pois se percebe harmoniosa e justa, necessitando apenas de algumas reformas no sentido da modernização, ajustando-se de forma mais favorável ao capitalismo internacional. O que foge à natural harmonia social é percebido como disfunção, que exige ação no sentido de volta à harmonia original. Seja pela persuasão, seja pela coerção. Para este modelo de sociedade a escola deve formar homens individualistas, competitivos e consumistas, que contribuam para o desenvolvimento econômico, uns,

por suas “aptidões naturais” para pensar e mandar identificadas e desenvolvidas na escola serão dirigentes; outros, por suas “aptidões naturais para fazer e obedecer, também identificadas e desenvolvidas na escola, serão operários capacitados e obedientes, adeptos de pactos sociais com o capital, pois do crescimento econômico resultarão melhores salários e, por consequência, melhores condições de vida.

A visão de escola imbricada nesta concepção de mundo e de homem é de uma instituição que tem por função transmitir o conhecimento elaborado, nele incluído o falar correto e o escrever correto. Nesta escola cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender. É preciso iluminar o “povo ignorante” e cabe à escola este importante papel. Neste quadro, alfabetizar é instrumentalizar os alunos para que eles possam depois aprender os conteúdos. Primeiro se prepara para a aprendizagem da leitura e da escrita, depois se ensina a decifrar e a copiar, depois se ensina a compreender o que está escrito, depois então, e só então, se ensinam os conteúdos da ciência, da filosofia, das artes e das técnicas, conteúdos estes que trazem em si a verdade.

A outra concepção de mundo e de homem tem por horizonte uma sociedade transformada por sujeitos históricos, cuja consciência foi forjada na luta, pois percebem a sociedade capitalista como uma sociedade em que a contradição fundamental, capital e trabalho, convida à luta e não à conciliação. Entende que a luta também está presente na escola que negou historicamente aos trabalhadores o direito de acesso e de permanência, de reconhecimento de seu saber e da possibilidade de ampliação e aprofundamento deste saber.

Para esta sociedade a ser construída são necessários homens críticos, criativos e comprometidos, confiantes em sua própria capacidade e nas possibilidades de sua classe tornar-se dirigente. Cabe à escola, portanto, validar o conhecimento que o aluno já traz quando entra na escola, reconhecer a sua fala como uma das inúmeras variedades linguísticas, nem mais certa, nem mais errada, simplesmente discriminada socialmente por ser a fala dos subalternos, e, a partir da fala do aluno, ajuda-lo a falar por meio da linguagem escrita. Lendo, o aluno terá acesso à totalidade do conhecimento universal. Pensando criticamente, ele compreenderá que na totalidade do conhecimento existe um conhecimento que mascara a realidade, com o qual existe outro conhecimento que a desvela, concluindo que o conhecimento não é neutro. Pensando criativamente ele se valerá da totalidade do conhecimento para dela retirar fundamentos e criar soluções para os desafios que seu cotidiano lhe coloca. Estando comprometido com a emancipação da classe trabalhadora e, por conseguinte, com a transformação de uma sociedade que a

explora, discrimina e exclui, ele utilizará da totalidade do conhecimento aquilo que corresponde às suas visões de mundo, criando estratégias e táticas de luta que viabilizem a construção da sociedade coletivamente sonhada.

Nesta concepção de mundo e de homem faz toda diferença alfabetizar com PALOMA COLA A MALA DA MACACA ou alfabetizar com a fala dos alunos: alfabetizar com palavras soltas ainda que pinçadas do universo vocabular dos alunos ou alfabetizar com os textos produzidos pelos alunos; conduzir todas as crianças pelo estreito canal da cartilha ou da repetição da palavra da professora ou criar na sala de aula um espaço de expressão das diferentes palavras dos alunos, já que cada um tem uma leitura do mundo própria, resultado de condições objetivas e subjetivas.

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos, (...) para que a manhã, desde de uma teia tênue, se vá tecendo entre todos os galos.
João Cabral de Melo Neto

Enquanto não houver vontade política coletiva, continuaremos com os milhões de analfabetos neste país. Por vontade política coletiva quero dizer vontade da sociedade global que pressione o Estado para que Educação seja realmente prioridade, vontade do Estado que em seu orçamento destine verbas para a construção e conservação de escola, para pagamento de salários decentes para os professores, para fornecimento de material didático-pedagógico, para aperfeiçoamento das professoras; vontade das Secretarias de E para que formulem políticas de alfabetização a partir das escolas e dos movimentos populares, para que coloquem a serviço da escola os recursos físicos, materiais e humanos necessários à viabilização do projeto político pedagógico da escola; vontade das escolas para que construam seu projeto político-pedagógico junto com a comunidade a cujos interesses devem servir, projeto que comprometa todos os profissionais da escola com a alfabetização de todos os alunos; vontade dos cursos de formação de professoras, para que formem professoras conscientes do papel que cumpre o analfabetismo na divisão social do trabalho e da imprescindibilidade de todos os que entram na escola possam se apropriar da linguagem escrita, ou seja, para que os professores saiam de seus cursos de formação sabendo porque é indispensável alfabetizar e como devem atuar para que todos se alfabetizem; vontade das Universidades para que articulem docência, pesquisa e extensão visando à construção e socialização de conhecimentos novos sobre a alfabetização pondo-se a serviço da escola no sentido de que nela se realize um trabalho de qualidade.

Vontades individuais pouco podem. Elas só ganham expressão quando se juntam a outras vontades e se tornam coletivas.

Este é o desafio que se coloca para todos aqueles que estando engajados na luta política mais ampla, seja no partido político, seja no sindicato, tem dificuldade em traduzir pedagogicamente a sua militância política. A forma de atuar na escola tem de ser coerente com a forma de atuar no partido, no sindicato, na associação de bairro, no movimento de mulheres, no movimento negro ou no movimento ecológico. São diferentes instâncias da mesma luta. Se em todas estas instâncias lutamos pela emancipação das minorias/maiorias, se lutamos por um modelo de desenvolvimento que vise a qualidade de vida e não à acumulação, que preserve a natureza e seu equilíbrio; se em última instância a nossa participação visa à transformação da sociedade, nossa ação alfabetizadora terá o mesmo fim – que a apropriação da linguagem escrita seja uma possibilidade a mais na luta da classe trabalhadora.

Acreditamos com Halliday (1988) que a linguagem tem sido tratada na escola solenemente, mas não seriamente. Tratar seriamente o problema da aquisição da linguagem implica, como afirmei exaustivamente, num esforço coletivo, que exige não só compromisso de todos mas uma competência coletiva.

Bibliografia

ANAIS DO SEGUNDO CONGRESSO LATINOAMERICANO DE LECTO-ESCRITURA. **La Alfabetización en America Latina: um constante desafio**. Buenos Aires: julio/1989.

BRANDÃO, C. **A questão política da Educação Popular**. São Paulo. Brasiliense:1980.

CEDES. Recuperando a alegria de ler e escrever. **Cadernos CEDES**, nº14. São Paulo. Cortez, 1985.

COHEM, M & MAUFFEY, A. **Vers um nouvelle pédagogie de la lecture**. Paris. Armaic Colin Ed: 1983.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo:1982.

FRERREIRO, E & TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño**. México. Siglo XXI:1979.

FERREIRO, E & GOMEZ PALACIO, M. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México. Siglo XXI:1982.

GARCIA, R. L. **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio.** Tese de Doutorado. UFRJ:1986.

_____. Caminhos e Descaminhos da Alfabetização. In: **Educação & Sociedade.** São Paulo. Cortez: dez.1987.

_____. Aprender desaprendendo. In: **Fazendo Artes.** Ministério da Cultura/FUNARTE: 1983.

GOODMAN, K. **Wat's whole in whols language?** USA. Heinemenn Educational Book:1986.

MARTINEZ LANTADA, M. La ensenãza problemática. Sistema o principio? Primera Parte. **Revista Cientifico-metodologica del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.** Año VI, nº 12, enero/junio. Cuba:1984.

_____.La ensenãza problemática.Sistema o principio? Segunda Parte. **Revista Cientifico-metodologica del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.** Año VI, nº 13, julio/diciembre. Cuba:1984.

SMITH, F. **Twelve easy ways to make learning to read difficult.** USA. Holt Rinehart and Winston: 1973.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita – alfabetização como processo discursivo.** São Paulo. Cortez:1988.

UNICEF/USP. **Crise e Infância no Brasil.** O impacto de ajustamento das políticas de ajustamento econômico. São Paulo: 1989.

UNICEF. **The impact f world recession on children.** 1984.