- ____ & MURMIS, M. *Planteo general de la marginalidad em AI*. Santiago, 1967 (mimeo).
- OGBURN, W. F. *Social change*. Nova Iorque, 1922.
- PAOLI, M. *Desenvolvimento e marginalidade*. São Paulo, Pioneira, 1974.
- PATTO, M. H. S. *Privação cultural e educação primária*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1953.
- QUIJANO, D. A. *Notas sobre el concepto de marginalidad social*. Santiago, CEPAL, 1966 (mimeo.).
- ROSTOW, W. W. *Etapas do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro, Zahar, 1966.
- SINGER, P. *Urbanização, dependência e marginalidade na América Latina*. São Paulo, Cebrap, 1972.
- SPITZ, R. Hospitalism: an inquiry in the genesis to psychiatric conditions in early childhood. *Psychan. Study of Child*, nº 1, 1945.

ARTIGOS

CAMINHOS E DESCAMINHOS
NA ALFABETIZAÇÃO*

Regina Leite Garcia
UFF-RJ-Fac. de Educação

A professora desacreditada, desacredita

Entre as inúmeras justificativas para o fracasso escolar, uma das mais freqüentemente apontadas é a incompetência das professoras. Digo professora porque a maioria dos profissionais docentes que atuam no 1º segmento do 1º grau é constituída de mulheres.

O trabalho que venho realizando com professoras e professores alfabetizadores contradiz esta avaliação. O que venho constatando é um processo de descrédito à professora, desde as condições de trabalho que lhe são oferecidas, aos ridículos salários, à formação deficiente, à expectativa em relação a seu desempenho profissional. Tudo isto vai construindo a *incompetência da professora*. Mas esta mesma professora incompetente, quando se engaja na luta política por melhores salários, por melhores condições de trabalho, por uma escola de qualidade para a maioria da população, por uma sociedade democrática, vai construindo a sua *competência profissional*.

Nos últimos anos tenho trabalhado com professores aos quais é dada a responsabilidade de alfabetizar as crianças que entram na 1ª série, em sua maioria sem ter tido ao menos a oportunidade de freqüentar pré-escolas. São, em geral, professoras recém-formadas, e, portanto, inexperientes. Muitas vezes, além de recém-formadas, são malformadas, pois em seu incipiente curso normal pode até acontecer, como no caso da professora de didática e prática de ensino, nunca ter sido professora de 1ª série, além de desconhecer as con-

* Artigo extraído do relatório final da pesquisa *O Cotidiano do livro didático: a articulação do conteúdo do método nos livros didáticos*, financiada pelo INEP/MEC e desenvolvida na FLAÇSO (Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais), Programa Brasil, coordenada por Nilda Alves.

tribuições da ciência para a abordagem deste problema que desafia a todos aqueles que estão comprometidos seriamente com a transformação desta sociedade. É exemplar a constatação da professora de uma das escolas normais de Sergipe que, ao final de um seminário sobre alfabetização bradou:

"Como posso ser professora de didática e prática de ensino se jamais alfabetizei e estou compreendendo neste curso que não sei nada sobre alfabetização? Eu pensei que bastava conhecer os métodos e as cartilhas..."

Esta professora acordou do sono profundo da alienação e, inconformada, cobrou da Secretaria de Educação um curso de especialização para poder assumir com competência o que lhe cabe como professora de didática e prática de ensino. Ela descobriu que não dá conta da formação de uma futura professora alfabetizadora receber apenas informações *inconsistentes* sobre métodos e técnicas, ou aprender como usar tal ou qual cartilha.

Ficou claro para mim que ela trabalhava seriamente, e que, até então, acreditava fazer o melhor por suas alunas. O que faltava, e não por culpa sua, eram informações indispensáveis para a compreensão crítica e totalizadora do problema da alfabetização. Em seu curso de pedagogia, jamais foi abordada a alfabetização num enfoque sócio-político. Daí o reducionismo de sua abordagem, limitando a alfabetização a aspectos metodológicos ou técnicos.

Em sua maioria os cursos de formação de professores passam a idéia de que o sucesso da alfabetização reside no uso da *melhor cartilha*. A cartilha deve ser usada como bíblia. Aliás, os autores de todas as cartilhas por nós analisadas na pesquisa "O cotidiano do livro didático: a articulação do conteúdo e do método nos livros didáticos" tutelam a professora, da primeira à última página, não deixando qualquer espaço para que pense ou crie. Parece óbvio que uma professora desacreditada em sua capacidade de pensar e criar, desacreditará também na capacidade de seus alunos construírem conhecimentos, produzirem textos, lerem textos.

Os autores das cartilhas recomendam à professora que siga à risca cada passo apontado no Manual do Professor que em geral acompanha a cartilha, além de enfatizarem a importância do controle de cada passo das crianças. Subentende-se que o sucesso da alfabetização depende do uso subserviente *daquela cartilha* pela professora e do controle absoluto do processo de aprendizagem de cada aluno. Quem ensina, na verdade, não é a professora, mas a autora, à distância. Quanto mais a professora se anule e assuma a personalidade da autora, maior probabilidade de sucesso.

O processo de negação da capacidade da professora, produzido pelas *iluminadas* autoras das cartilhas, é agravado pelo controle exercido por alguns

técnicos, que consideram que todas as professoras devem usar a mesma cartilha "porque fica mais fácil" (o controle, naturalmente).

Não surpreende, pois, que grande parte das crianças que entram na 1ª série não se alfabetizem ao final do ano (de cada mil crianças que entram na 1ª série, apenas 550 passam para a 2ª no final do ano). E, o que é mais sério, as que ficam retidas na 1ª série repetem de duas a nove vezes a 1ª série, saindo da escola sem saber sequer ler e escrever. Estes alunos não aprendem a ler e escrever na escola, mas aprendem, sim, que são incapazes de aprender.

A assunção da responsabilidade pelo fracasso escolar, provocada pelo sistema de avaliação utilizado pela escola, leva à internalização de forte sentimento de menos-valia, o que cumpre um papel ideológico. O menino que sai da escola acreditando que nada aprendeu por sua própria deficiência, irá aceitar, também, como responsabilidade sua, a condição de subemprego, ganhar, quando ganha, o salário mínimo, morar numa favela onde não há saneamento básico, não receber qualquer atendimento médico, ser tratado com violência pela polícia etc. etc.

O bom método faz a boa professora... ou a boa professora faz o bom método?

Como já vimos, existe a crença generalizada de que o sucesso da alfabetização depende do bom método ou da boa cartilha. Este postulado está presente nos cursos de formação de professores, nos cursos de aperfeiçoamento de alfabetização, nas *doações* da FAE, e tem enriquecido muita gente. A crença na força do método é tão forte que, quando se pergunta qual a expectativa dos professores em relação a qualquer curso de alfabetização, a resposta é: "Espero aprender novos métodos, técnicas novas que me ajudem em meu trabalho".

Tendo trabalhado, por exemplo, com a quase totalidade dos professores alfabetizadores do Paraná, em todos os grupos alguém me falava das maravilhas do *método* Erasmo Piloto.

Assessorando um grupo de alfabetizadores de Olinda, constatei a dificuldade das professoras compreenderem que as verbas recebidas da Funarte poderiam ter sido melhor usadas em benefício de seu trabalho e, portanto, em benefício da aprendizagem dos alunos. Mas foram utilizadas na cartilha porque: "Para nós era muito importante fazer a *noossa cartilha*".

A autoria de uma cartilha, ou a criação de um método, confere *status* na confraria dos alfabetizadores. É freqüente a briga entre os postulantes a autor da melhor cartilha ou do método mais inovador. O lamentável é que a querela dos métodos não passa de choque de vaidades, pois, no fundamental, não há

distinção significativa entre os métodos. Subjaz a todos eles a mesma concepção de aprendizagem, ou seja, de que os procedimentos didáticos determinam os passos de aprendizagem, razão pela qual privilegiam os materiais, os métodos e as técnicas de ensino, e quem ensina. A aprendizagem da leitura e da escrita é reduzida a mero conjunto de técnicas perceptivo-motoras, desconsiderando o fato de que, além de habilidades perceptivas, há uma competência lingüística e capacidades cognitivas que devem ser consideradas quando uma criança se alfabetiza.

Os materiais que temos analisado denotam grande inconsistência teórica, chegando alguns à produção de verdadeira miscelânea metodológica. Segundo, por exemplo, as autoras de *Sonho de Talita*, "os processos possuem pontos positivos e negativos (...) o ideal é aproveitarmos os bons aspectos de cada processo". Ignoram que os pressupostos teórico-epistemológicos de diferentes métodos são muitas vezes conflitantes, por se basearem em correntes psicológicas e teorias de aprendizagem que se opõem. A tentativa de conciliar concepções diferentes, irreconciliáveis por se apoiarem em diferentes teorias de aprendizagem e diferentes modos de pensar o funcionamento psicológico, ou a opção e defesa de tal ou qual método acabam levando ao equívoco de confundir métodos de ensino com processos de aprendizagem. As cartilhas, apesar do discurso das diferenças individuais que aparece nos Manuais do Professor, desconsideram que crianças diferentes aprendem de formas e em tempos diferentes.

Se desconhecem as diferenças individuais, aceitas por toda a literatura liberal, como esperar que pudessem considerar as diferenças culturais e as diferenças de classe? É óbvio que as condições materiais de vida influem sobre as experiências vividas, e que, de acordo com os desafios que a realidade material coloca, vão sendo construídos conhecimentos, desenvolvidas habilidades, concepções de mundo, de homem, de relações, o que influirá no desempenho das crianças na escola.

A uniformidade que caracteriza todas as cartilhas baseia-se em que o que um dia foi bom para uma criança será bom para qualquer criança, desde que a professora siga à risca o que recomenda o autor, ou autora.

Não é garantido qualquer espaço para a expressão das peculiaridades da professora, assim como se desconsideram formas próprias que diferentes crianças possam ter de assimilar e de construir conhecimentos, de representar o mundo e de expressar as suas visões do mundo e de si mesmas. A professora e os alunos aos quais se dirigem os autores das cartilhas são a-históricos, vivem num país sem nome e sem classes sociais, onde não há diversidades culturais e lingüísticas.

As cartilhas, como aliás todo o aparato escolar, antecipam o processo de homogeneização presente na sociedade global.

Todos são iguais e, na 1ª série, devem caminhar pelo estreito canal definido pela cartilha. Aqueles que, por qualquer razão, saírem da trilha, devem ser reconduzidos para o mundo previsto e fácil de controlar da igualdade.

Para garantir a homogeneidade idealizada são acionados os mecanismos de controle, dentro e fora da escola, e *criam-se as turmas homogêneas*, organizadas e reorganizadas antes, durante e após a "alfabetização".

As crianças são primeiramente enturmadas pela faixa etária, pela vivência anterior em educação pré-escolar e pela sua *prontidão para a leitura e para a escrita*. A cada progresso, estagnação ou regressão há um novo grupamento, que conduz as crianças para uma nova classe, uma nova professora e novos companheiros.

Nesse troca-troca, em que se tenta recuperar permanentemente a homogeneidade, sob a justificativa de ajudar a professora ("fica mais fácil ensinar quando todos os alunos estão no mesmo ponto"), e de ajudar os alunos ("os alunos lentos atrapalham os que estão avançando"), perdem todos. Não só porque se interrompe a relação professor-aluno, fundamental no processo ensino-aprendizagem, como porque dificulta a cada criança sentir-se pertencendo a um grupo, o que lhe ajudaria a construir a sua identidade, como também porque se perde a riquíssima situação de aprendizagem, para todos, que representa o reconhecimento e confronto das diferenças.

A mesma concepção de educação que leva à criação artificial de turmas homogêneas está presente nas cartilhas e na falsa idéia de que *é a cartilha que alfabetiza as crianças*. É esta concepção de alfabetização que faz com que dentre os dez livros didáticos mais vendidos no Brasil, quatro sejam cartilhas.

O segundo livro mais vendido é a cartilha *Caminho suave*, reeditado desde 1949 sem grandes modificações, o que possibilita enormes lucros para a editora, propriedade da própria autora, e que, só para o MEC, vendeu 650 mil exemplares. Há quarenta anos as crianças brasileiras são *ensinadas* com:

- O Bebê baba.
- A cuia é de coco.
- O dado é de Didi.

A faca é boa. (Será que alguma criança já perguntou por que a faca é boa? Ou, se não fosse boa, seria má?)

Em nossa pesquisa analisamos quatro cartilhas: *Caminho suave*, *Pipoca*, *A casinha feliz* e *Sonho de Talita*. As quatro cartilhas falam de um mundo maravilhoso, santuário da harmonia e da felicidade. Impossível identificar a que sociedade se referem, pois poderia se localizar em qualquer espaço geográfico e em qualquer tempo histórico. Nesse mundo estático convivem crianças (90%

constituídos de brancos) que parecem bonecos, bonecos e animais que falam, anjinhos, fadas e palhaços. Dito assim, pode parecer que as cartilhas apresentam um mundo fantástico, que estimularia a fantasia das crianças. Na verdade, as cartilhas apresentam um mundo desinteressante, habitado por pessoas idiotizadas, onde os animais e os objetos são introduzidos artificialmente, apenas pela necessidade de apresentação de todos os fonemas, dígrafos, encontros consonantais e o que mais seja, para que uma criança seja considerada alfabetizada pelo autor.

Está presente nas quatro cartilhas a mesma visão de mundo e de homem.

É indefinido o lugar onde vivem as personagens que povoam as cartilhas, sem qualquer relação com o mundo concreto em que vivem os alunos. A palavra "Brasil" aparece em *Pipoca* e *Sonho de Talita* apenas para ilustrar o br. Em *Caminho suave* e *Casinha feliz* não há qualquer referência ao Brasil, não aparecendo sequer a palavra.

Sonho de Talita é povoada por crianças louras e apenas uma mulata, a Diva, que come todo o tempo (Diva é a mais gulosa. Diva comeu mais. Diva comia bolo de fubá. Diva tomou suco de caju. Diva descasca a banana. Diva toma dois picolés. Diva passou manteiga no pão. Diva fez pão com geléia), ou é motivo de chacota (Todos riram da cara de Diva); ou é punida (e é bem-feito, porque foi desobediente, escorregou e caiu de testa no chão e rasgou o vestido), ou, enquanto os louros nadam, dormem, acordam, sobem e jogam, ela come (mais uma vez) e varre o chão. Para as autoras, os negros têm uma fome insaciável e a eles cabe divertir e servir aos brancos.

Na *Caminho suave*, em 129 páginas, aparecem apenas oito crianças mulatas. Na *Pipoca* aparece um índio e três meninos de cabelo carapinha e lábios grossos, sugerindo serem mulatos, enquanto todos os demais têm cabelos lisos e claros, e lábios finos – arianos, naturalmente. Na *Casinha feliz* todos são brancos, embora seja difícil saber se são pessoas ou bonecos. Aliás, as ilustrações das quatro cartilhas são de péssima qualidade.

Nas quatro cartilhas as personagens vivem em casas com quintal (é preciso apresentar o quintal), não se sabe se na cidade, ou no campo, onde convivem crianças, vacas, onças, ratos, zebras, fadas, anjos, palhaços, táxis, aviões, que vão aparecendo em situações artificiais, que atendem apenas à seqüência, arbitrariamente estabelecida pelos autores, de apresentação dos fonemas. De repente a pomba vira pombinha e a tampa, tampinha (é preciso apresentar o *nh*, então tudo vira diminutivo). E, assim como apareceu o diminutivo, surge o aumentativo (é preciso dar o *til*), e bumbo vira bumbinho e bumbão.

Outro ponto em comum às cartilhas analisadas é que todas elas pressupõem momentos estanques na alfabetização.

Caminho suave fala em período preparatório, sugerindo, inclusive, testes diagnósticos para a "avaliação da prontidão para o ato de ler". No período preparatório a criança teria desenvolvidas as habilidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita: noção do esquema corporal, coordenação motora global, coordenação visomotora, coordenação visomotora fina, percepção e discriminação visual grossa, percepção e discriminação visual fina, percepção e discriminação auditiva, percepção e discriminação auditiva fina, orientação espacial, orientação temporal, estimulação das percepções gustativas, olfativas, tátil, desenvolvimento da comunicação verbal, boa articulação das palavras, estimulação da atenção e da concentração, raciocínio lógico, memória auditiva, espacial e motora, capacidade de análise e de síntese, desenvolvimento da imaginação e da criatividade... e só então começa a alfabetização propriamente dita.

Sonho de Talita destaca o "mecanismo da leitura" e recomenda que "se treinarmos bem a percepção auditiva, se a criança fixar bem os fonemas ligados somente à vogal *a*, a alfabetização se torna fácil". "O importante é desenvolver a percepção auditiva e a percepção visual", deixando clara a influência de muitos anos em classes especiais, lembrando-me a colocação de uma diretora de escola do Rio de Janeiro ao defender que se pusessem todas as crianças a catar alfinetes, com movimentos de pinça. "Se é bom para o aluno especial, só pode ser bom para o aluno normal".

Por este caminho chegamos à situação que se instalou neste país, em que as crianças das classes populares foram sendo segregadas em turmas especiais, onde os professores especiais dão atendimento especial, utilizando métodos especiais, que adestram, mas não ensinam.

Casinha feliz, apesar da variedade de materiais que acompanham a cartilha, baseia-se também em condicionamentos, memorização e mimetismo. Embora alerte para o perigo de os alunos "se deterem às voltas com palavrão e com silabação", o que tenho constatado é que crianças ensinadas a ler por esse método lêem tatibitateando.

Pipoca também apresenta momentos distintos: período preparatório, que levaria à maturação e prontidão, pré-requisito para a alfabetização propriamente dita. No período preparatório seriam estimulados os esquemas plurissensoriais (percepções visuais, auditivas e cinestésicas), os esquemas psicomotores, os esquemas mentais (ordenação, espaço, lateralidade, forma, reversão, limite, análise, síntese, combinações, analogia, causa, conseqüência, lógica, comparação), esquemas de coordenação para a escrita (movimentos amplos e movimentos finos) e esquemas de comunicação verbal.

Ainda que cada um dos autores afirme se fundamentar em pressupostos teóricos diferentes, subjazem às quatro cartilhas as mesmas posturas posi-

vistas. Haveria um primeiro momento em que o aluno nada sabe e é preparado para aprender a ler e escrever – fase preparatória. Adquirida a prontidão através dos exercícios de psicomotricidade, teria início um segundo momento, em que a professora ensina ao aluno o aspecto mecânico da alfabetização – mecanismo da leitura. Após o domínio dos mecanismos da leitura e da escrita haveria um terceiro momento, no qual o aluno é ensinado a fazer uma leitura com compreensão e com entoação e a escrever pequenas frases. Por este caminho o aluno leva um ano sendo exercitado, para, ao final, começar efetivamente a ler e escrever. Isso quando chega a fazê-lo, pois, pelas reclamações dos professores das séries posteriores, pelos resultados do exame vestibular e pelas queixas dos professores das universidades, parece que *os nossos alunos não são, de fato, alfabetizados.*

Para os autores das cartilhas analisadas, a escola é o ponto de partida para a aprendizagem da leitura e da escrita e a alfabetização é um processo mecânico de decodificação de representações indicadas por sinais. Nesse enfoque, haveria um momento ótimo, observável e mensurável, em que a criança atinge a *maturidade* para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para outros autores, entre os quais me incluo, a alfabetização é um processo que, ainda que se inicie *intencionalmente* na escola, começa, de fato, com as primeiras leituras que a criança vai fazendo do mundo, desde que nasce, consolida-se nas quatro primeiras séries e tem continuidade por toda a vida. A criança vai construindo o seu conhecimento sobre o mundo em que vive e, nesse processo, aparece a escrita como um objeto cultural a ser conhecido. Ler, portanto, é um ato de conhecer, ao contrário do que as cartilhas sugerem, quer no encaminhamento do processo, quer no próprio discurso dos autores, que enfatiza o treino, a repetição, a cópia, o ditado.

A visão mecanicista de alfabetização fica clara no tipo de exercícios propostos. Os exercícios variam de cópia e ditado a correspondência figura-palavra e cena-frase, passando por separação e contagem de sílabas, masculino-feminino, singular-plural, ordenação de frases, formação de sílabas, de palavras, de frases e de histórias com variações. Em todas as cartilhas a criança aprende exercitando, e não compreendendo ou criando. Ela não descobre, é ensinada. Os manuais recomendam "muita cópia, muito ditado e muito exercício", e os verbos que mais aparecem são conduzir, dirigir, levar a, copiar, repetir, exercitar, treinar, o que dispensa comentários, dada a óbvia conotação condutivista.

Embora se pretendam originais, as quatro cartilhas começam com a apresentação das vogais. Na *Casinha feliz* as vogais são chamadas amiguinhos que, quando recebem o abraço mágico, se transformam em palavras. As letras "não são letras... são figuras que falam, têm pernas, braços, cabeça, unhas, cabos, asas, e, sobretudo, têm sons". Na *Caminho suave* o *a* é o corpo da

abelha, o *e* a tromba do elefante, o *i* a janela da torre da igreja, o *o* é o ovo, o *u* é a voltinha da base da unha. Na *Sonho de Talita* as vogais são cinco coelhinhos. Vogal, só é vogal na *Pipoca*, mas, logo na apresentação, aparece um exercício no qual as crianças devem procurar as vogais numa árvore, onde o *i* aparece de cabeça para baixo, o *e* e o *o* aparecem de lado, o que, evidentemente, dificultará que a criança aprenda. O autor parece ignorar que a forma da letra mudando, passa a ser outra letra: *d* é diferente de *b*, que é diferente de *q*, que é diferente de *g*, mas todas as letras têm um círculo *o* e um traço *l* – o que faz com que cada uma seja uma letra diferente e tenha som diferente é a posição em que se coloca o círculo e o traço.

Amiguinhos, coelhinhos, tromba de elefante, corpo de abelha, ou vogais, o fato é que para as crianças é muito difícil, porque sem sentido, começar aprendendo pelo *a*, *e*, *i*, *o*, *u*. A dificuldade das crianças confirma que forma e conteúdo são indissociáveis. *A*, *e*, *i*, *o*, *u*, fora do contexto, nada significam. Daí que a maioria dos autores das cartilhas cria subterfúgios para impingir as vogais às crianças. Fazem como as mães de classe média quando querem que seus filhos comam, e, para distraí-los, transformam a colher em avião. Quando a criança, distraída, abre a boca, empurram a comida goela abaixo. As vogais também são empurradas goela abaixo, como coelhinhos, amiguinhos ou tromba de elefante.

Se os autores das cartilhas se valessem dos avanços da ciência, certamente não começariam pelas vogais. As pesquisas de Emília Ferreiro nos informam que as crianças, nesta fase, fazem uma hipótese de que para se ler uma palavra é necessário haver, pelo menos, três letras (hipótese quantitativa). Daí concluir a pesquisadora que a aprendizagem dos artigos é das mais tardias.

Além disso, nas quatro cartilhas as vogais são apresentadas como tendo cinco sons – *a*, *e*, *i*, *o*, *u* –, quando a fonética nos ensina que a cada vogal corresponde mais de um som. Tomando o *e*, por exemplo: tem dois sons diferentes em *ele*, outro som em *ela*, ainda outros em *penete*, e mais outro som em *escola*. Em contrapartida, *o* e *u* podem ter em certos contextos o mesmo som, como *povo* e *uva*, o mesmo acontecendo com *e* e *i*, como em *pele* e *ímã*.

O mesmo equívoco teórico aparece na separação de sílabas. É freqüente ser solicitado às crianças identificar palavras que comecem com "o pedacinho igual" ou que "comecem igual" e as palavras que começam igual só têm a mesma grafia, mas não se distinguem foneticamente. O *ca* de canal, por exemplo, é diferente do *ca* de casa, o *pe* de pele é diferente do *pe* de pena. É difícil ensinar uma criança a fazer ou identificar sílabas com fonemas anasalados. O fonema *a* nasalizado, por exemplo, se estende. Aliás, a nasalidade se estende tanto na vogal quanto na consoante. Exemplo disso é o *a* em *pano* e *manta*, em que o *a* se estende. O mesmo acontece com o *e* em *pena* e *penete*. O pior é que, quanto mais inteligente for a criança, mais possibilidade de incorporar a regra errada.

Observa-se que os autores das cartilhas revelam desconhecimento dos aspectos fonéticos, ignorando que no português a tonicidade é distintiva. A representação gráfica *sabia*, por exemplo, pode significar *sabia*, *sábua* ou *sabiá*, de acordo com a tonicidade.

Em português a representação do som nem sempre coincide com a representação da escrita, ou seja, não há representação de som, um a um. Não há univocidade ou fidelidade. Temos letras diferentes com sons iguais em casa, zebra, exame e letras iguais com sons diferentes em exame, fixo, próximo, enxame.

Por estas e tantas outras razões, a maioria dos alunos das classes populares não passam da 1ª para a 2ª série. Repetem a 1ª série, repetem "Vovô viu a uva", repetem o sentimento de incapacidade.

Quanto aos conteúdos com que trabalham as cartilhas analisadas, referem-se a uma visão idealizada da classe média, são machistas e racistas, carregados de valores conservadores.

As casas onde moram as personagens têm lagos (p. 11 de *Sonho de Talita*), ou são casinhas muito bonitas situadas em bosques maravilhosos (p. 4 de *Casinha feliz*). Alguns moram num lugar indefinido, mas vão ao sítio, como Cecília, na p. 67 de *Caminho suave*, ou como Artur, que vai ao sítio de seu tio Marcos, na p. 110 de *Pipoca*.

Na p. 48 de *Sonho de Talita*, o menino Mauro, evidentemente louro, mora numa casa que tem um quarto só para ele, com berço, forrado de lençol limpo e esticado, tapete, anjinhos com laços de fita enfeitando o quarto. Antes de dormir ele se ajoelha no tapete e faz uma oração. É claro que Mauro só pode dormir com Deus no coração, como afirmam as autoras. O menino pobre, na realidade concreta, há de concluir que este Deus da cartilha só fica na casa de menino louro e rico.

Também na *Caminho suave* os anjos são parecidos com o bebê, que para parecer com anjo tem de ser também louro, gorducho e... angelical. Imaginem o que sente o menino mulato, magricela, com os dentes podres e com a cara assustada (se tem medo do mundo em que vive, que não corresponde ao mundo idílico da cartilha) ou safada (quando já aprendeu que é preciso "se virar" para sobreviver e passar os "filhinhos de mamãe" para trás). Será que em algum momento o conteúdo das cartilhas o ajuda a compreender por que nesta sociedade concreta na qual ele vive uns têm direito a muito mais do que necessitam e outros não têm garantidos nem ao menos os direitos fundamentais a trabalho, habitação, saúde e educação? Difícil, se nas cartilhas até "a bola é azul da cor do céu" (p. 99 de *Caminho suave*). Aliás, tudo é azul no mundo maravilhoso das cartilhas.

As famílias apresentadas, sem exceção, são formadas de pai, mãe e filhos, e mais avós amantíssimos e tias e tios dedicadíssimos. É verdade que os primos só aparecem no final da cartilha, pois *pr* só é ensinado depois de *dominados os fonemas simples* (que só existem no jargão da professora). Ao conceito da família apresentado pelas cartilhas, acrescenta-se a comemoração do Dia das Mães e do Dia dos Pais. E aí o problema se coloca não só para as crianças das classes populares, pois atualmente a exceção é a unidade familiar, o que faz com que as crianças se sintam diferentes do ideal apresentado, quando não, culpadas.

Mulher, nas quatro cartilhas, ou é mãe, avó, tia ou irmã. Além dessas figuras aparecem mulheres professoras e mulheres empregadas domésticas. Todas as mulheres servem a alguém. A vovó, por exemplo, na *Sonho de Talita*, fez o bolo, fez peito assado com farofa, fez macarrão com molho de camarão, fez meia de lã para o papai, botou café no bule. Na *Caminho suave*, Zazá mexe a comida na panela ou vai à reza. Na *Pipoca*, mamãe coloca a panela na pia, coloca pomada no pé de papai e depois coloca a panela no fogo.

Já as figuras masculinas aparecem em situações de afirmação, de independência, de expressão de potência. Na p. 11 de *Caminho suave* fica clara a concepção de homem da autora. O *h* é apresentado com uma figura de homem. Homem de terno, gravata, postura firme de "sabe com quem está falando" e pasta de executivo. E pergunta a autora: "Sabem quem é este homem? É o senhor Henrique."

Não é um qualquer. É um senhor, alguém que se orgulha de ser quem é, e que deve ser respeitado. Homem tem carro, dirige jipe, ambulância, avião, pega peixe no rio e goiaba no pé, tira água do poço, caça, tem chácara, é atleta, joga futebol, ganha medalha, é lixeiro, ataca os ratos e os afugenta, é guerreiro. Mulher nina boneca, coloca panela no fogão, faz gemada, cuida dos filhos (dos seus próprios, quando é a mãe, ou de outras mulheres, quando é a babá ou a professora, ou se prepara para cuidar de crianças, quando é a menina que brinca com boneca). Menino é levado, safado, faz careta, pula muro, faz "artes"; menina é boazinha, sossegada, dá flor para a professora e respeita as pessoas da escola. Enquanto o vovô lava o cavalo, a vovó vê novela. Até entre os animais apresentados aparece o machismo. Os animais machos aparecem como potentes, a galinha é Manhosa, e é claro que o diminutivo é ensinado com a pombinha.

Os homens das cartilhas estimulam as crianças a ousar, as mulheres, a temer - "Cuidado com a faca" (p. 30 de *Pipoca*), "Cuidado com a rua" (p. 47 de *Pipoca*).

No mundo das cartilhas os homens são preparados para mandar, conduzir, realizar, afirmar-se, e as mulheres para garantir a retaguarda dos homens,

no máxima cuidando deles e de seus filhos, ensinando, cerceando, anulando-se, preparando-se para realizar o que a ideologia machista promete – por trás de cada grande homem está uma grande mulher.

Fora o aspecto ideológico que já tem sido motivo de críticas, é importante apontar para a alienação e pobreza dos textos utilizados, se é que se pode denominar textos ao que é apresentado. Frases soltas, sem sentido, desinteressantes. A primeira frase de *Pipoca* é “o bebê baba”, que, aliás, é a segunda frase de *Caminho suave*. O *Sonho de Talita* começa com “A nanica saiu da mata”. E A *Casinha feliz* apresenta as sete primeiras frases em que

Papai pega vovó.

Mamãe pega Vivi.

Vovó pega mamãe.

Vavá pega Vevé.

Vevé pega nenen?

Vivi pega Vavá.

Nenen pega mamãe?

Pipoca, na p. 14, apresenta para leitura.

Nena bebe coca na caneca.

Ana nina a boneca.

A banana nanica é boa.

Sonho de Talita, na p. 14, apresenta uma série de frases, como se compusessem um texto:

O cavalo está no mato.

A faca tem cabo.

O sapo pula, pula, pula...

Na *Caminho suave*, na p. 85, aparece um inacreditável “o jarro arranha a aranha”.

E na *Casinha feliz* continua a série, que teve início quando todas as personagens, na p. 37, *varrem*. Na p. 38 todas *gostam*, na p. 40 todas *usam*, na p. 41 todas *ganham*, na p. 42 todas *comem*.

Além de dificultarem a verdadeira leitura, que exige compreensão, impedem o desenvolvimento de esquemas antecipatórios, que autores como Harste, Burke, Goodman e outros consideram indispensáveis para o aprendiz se tornar um bom leitor.

Todo bom leitor utiliza estratégias de previsão, que lhe possibilitam captar o sentido do texto, dialogando com o autor sob a mediação do texto e *sem se fixar nas palavras*.

Se assim é, e o resultado das pesquisas confirma, nossas cartilhas, ao contrário de preparar bons leitores, dificultam que os alunos se tornem leitores eficientes, e muito menos escritores.

A leitura tem sempre a finalidade de captar o significado... menos nas cartilhas.

Todas elas partem de exercícios de preparação e vão introduzindo vocabulário restrito e controlado, que, através da repetição, vai sendo fixado. Os progressos são medidos a partir do reconhecimento das palavras fora do texto, das sílabas fora das palavras, das letras fora das sílabas. Essa tecnologia de leitura não revela qualquer preocupação em criar textos significativos, mas, ao contrário, preocupa-se em exercitar habilidades. O reducionismo desse enfoque considera a leitura como mera identificação de palavras que, se juntando, compõem frases e textos.

O que está em jogo neste enfoque não é a importância das palavras, mas o melhor meio de identificá-las. Por esta via, limitadas a identificar letras, sílabas, palavras, frases soltas, e a repetir, quer copiando, quer exercitando a memória, tudo aquilo que a professora já ensinou, as crianças, entre outras coisas, têm dificultada a sua capacidade de desenvolver estratégias de leitura, o que só seria possível se fossem desafiadas por textos interessantes e estimulantes. Até porque *é lendo que se aprende a ler e é escrevendo que se aprende a escrever*.

No entanto, as *nossas crianças não aprendem a ler*, mas são apenas treinadas a identificar letras, sílabas, palavras e frases, *não aprendem a escrever*, mas são treinadas a copiar e juntar letras, sílabas, palavras e frases, sem qualquer preocupação com o que é a função da escrita – a expressão e comunicação de idéias, impressões, sentimentos e conhecimentos.

Os “textos” das cartilhas não atendem à necessidade universal de compreender e ser compreendido. Nada comunicam, nada informam, nada signifi-

cam. Esquecem, inclusive, que quando entra na escola a criança já domina a língua falada com a qual se comunica e da qual conhece, ainda que não saiba, a gramática subjacente à linguagem oral. Ao falar com outros ela se comunica na presença do outro. Ao escrever um texto ela se comunicaria, inclusive, na ausência do outro. Mas, para que houvesse comunicação, seria necessário haver algo sendo comunicado pelo texto. Como os conteúdos apresentados nas cartilhas não têm sentido, nada comunicam. Não comunicam, sobretudo, qual seria a função social da linguagem escrita, o que atinge principalmente as crianças das classes populares, que, convivendo com o analfabetismo, não estão expostas ao uso da língua escrita como forma de comunicação e fonte de conhecimento, o que para uma criança de classe média já está compreendido e aceito, antes mesmo de entrar na escola. Esta criança, ainda que seja "alfabetizada" com "A macaca má cola a mala" está sendo alfabetizada fora da escola, quando convive com a comunicação através da linguagem escrita: uso de manuais, bulas, receitas, cartas, bilhetes, jornais, revistas, livros, catálogos, onde as pessoas buscam informações que não detêm ou que querem recuperar, ou se comunicam com outras pessoas utilizando a escrita.

A criança das classes populares, que freqüentemente entra na escola sem saber para que serve a escrita, sai da escola sem ter se apropriado desta linguagem, desconhecendo a função social da escrita, e até ignorando as consequências, em sua própria vida, de ser e continuar sendo analfabeta numa sociedade letrada.

Só aprende a ler quem tem alguma razão para aprender a ler. O menino de classe média aprende sempre a ler porque, na classe média, leitura e escrita são valores inquestionáveis. Daí não se ter notícia, a não ser em casos realmente patológicos, de adulto de classe média analfabeto.

Trabalhando com um grupo de professores e professoras alfabetizadores em Belém do Pará, ouvi de uma professora:

"Só agora, depois de quase vinte anos de experiência, estou compreendendo por que eu aprendi a ler e escrever. Eu era uma negona, bonita, mas analfabeta. Eu queria namorar, mas tinha vergonha de não saber ler e escrever. Por isso eu fui aprender a ler e escrever. Pra namorar".

Quando a professora está efetivamente comprometida com a aprendizagem de seus alunos, cria motivos para que os alunos desejem se alfabetizar e, portanto, se alfabetizem. Ela sabe que todos nós só aprendemos aquilo que para nós tem sentido. Mas é difícil dar sentido ao que as cartilhas apresentam.

Não há preocupação, em qualquer uma delas, em valorizar e utilizar, como conteúdos de alfabetização, o universo cultural das crianças das classes populares, em levantar e considerar o seu universo vocabular. Não aparece

nos manuais do professor qualquer recomendação para que a professora estimule as crianças a falar, escrever, representar o seu mundo real e imaginário, falando do que conhecem e do que desejam conhecer.

É como se a criança pobre começasse a viver e a conhecer a vida na escola. Custa a crer que uma criança inteligente, curiosa e criativa possa manter o interesse com os "conteúdos" que as cartilhas empregam para "alfabetizar".

Difícilmente os alunos se tornarão leitores eficientes, e muito menos escritores. Até porque existe uma crença nas escolas brasileiras de que "aprender a ler e escrever é na 1ª série". Na 2ª série "se dá o programa", o mesmo acontecendo nas séries subsequentes.

A partir da 2ª série a criança fará, quando a professora mandar, redação (que só em escola se faz), e não textos, lerá apenas os exercícios do quadro, os deveres de casa e, quando muito, os desinteressantes livros-textos (outra invenção da escola).

Não sabendo ler, a criança lerá o mundo através dos olhos de outros, que a dominarão, explorarão e manipularão sem grande resistência, ou, talvez, como forma de resistência, use da mesma violência da qual foi vítima na escola, até contra as pessoas erradas, em momentos e situações erradas.

Enquanto isso, na escola, alfabetização continua sendo problema da professora da 1ª série e só aparece como tema quando no conselho de classe algum professor reclama que:

"Não posso dar o programa porque os alunos não sabem ler. As professoras de 1ª série estão deixando passar essas crianças sem saber ler e escrever".

Apontada a culpada, todos voltam a trocar figurinhas sobre os alunos, selecionando os que passarão pelo funil escolar, passando de ano. Os demais ficarão condenados à reprovação e à ignorância.

Em escolas como esta, as crianças continuarão lendo apenas o indispensável para cumprir as ordens escritas do professor e escrevendo apenas redações, e com a recomendação: "escreva pouco para errar pouco".

No velho está a semente do novo

É no interior destas mesmas escolas, é no coletivo destes mesmos professores que nasce e cresce o inconformismo com esta situação. Alguns pro-

fessores apenas porque se sentem muito insatisfeitos com o resultado de seu trabalho, que em nada os gratifica. Outros, porque adquiriram consciência crítica da sociedade em que vivem e da funcionalidade de uma escola discriminadora e excludente na manutenção do *status quo*. Uns e outros provocam no interior da escola o movimento de transformação da prática pedagógica. Uns acreditando apenas nas soluções técnicas, outros compreendendo e se organizando coletivamente para criar soluções político-pedagógicas.

O confronto destas duas visões se dá no interior da escola e entra em conflito com forças conservadoras, estagnadas, descomprometidas.

Talvez seja na 1ª série que apareça com mais clareza este conflito. Do mesmo modo que há professores que continuam a afirmar que os alunos das classes populares não aprendem porque são deficientes, porque suas famílias são desestruturadas, porque falam errado, porque não têm cultura, porque são doentes e desnutridos, há um número crescente de professores que, por compreenderem o papel justificador da ideologia das carências, se mobilizam coletivamente para construir alternativas pedagógicas que possibilitem aos alunos das classes populares se apropriarem da linguagem escrita e, conseqüentemente, do conhecimento científico, técnico, filosófico e artístico que a escola tem por função socializar e que vem negando aos alunos das classes populares, sob a justificativa de sua incapacidade para aprender.

ARTIGOS

**ENSINO SUPERIOR:
DESCOMPROMISSO DO ESTADO
E PRIVATIZAÇÃO**

*Fernanda A. da Fonseca Sobral
Maria Francisca Sales Pinheiro
Sadi Dal Rosso
Depto. de Sociologia – UnB*

A greve dos docentes proporciona ocasião ímpar para buscar a compreensão do significado integral da crise que pervade a universidade pública brasileira. A agudização das contradições, como ocorre em geral durante as greves, possibilita que emergjam ao nível da consciência dos agentes sociais componentes altamente significativos da crise que, em outras circunstâncias, ficariam dissimulados e perdidos no entrelaçamento diário entre ideologias e interesses em conflito.

Propomos dissecar esses elementos estruturais essenciais para a adequada compreensão da crise universitária e seu desfecho: a pesquisa e o salário. Com isso pretendemos lançar luz sobre a política privatizante do Estado em relação à educação superior pública. Seria truísmo afirmar que a crise da universidade pública brasileira é, no essencial, uma crise política. Mesmo com o ônus da repetição, nos parece necessário reafirmar o ponto de vista de que há um modelo político educacional e geral em jogo nas contradições vividas pela universidade pública brasileira.

A parte inicial do trabalho volta-se para explicitar a lógica privatizante presente desde os primórdios da educação no Brasil. O descompromisso do Estado para com as condições da educação pública e gratuita contrasta com o papel desse mesmo Estado como incentivador da capitalização do serviço educativo em todos os graus. Poder-se-ia interpretar a esfera educacional no país como uma fronteira aberta para a exploração capitalista do ensino. Deve-se ao Estado uma forte responsabilidade para com a expansão do empresariamento do ensino e sua transformação em mercadoria, como qualquer outro serviço, a exemplo do que ocorre de forma mais adiantada com a saúde. Essa lógica privatizante é analisada fundamentalmente em sua expressão legal e normativa.

A seguir, discutimos um elemento largamente ignorado da política de Estado para com a educação superior brasileira, a saber, a montagem de uma es-