

ALFABETIZAÇÃO E CONTEXTO

Refletindo sobre aspectos históricos, políticos e pedagógicos

*Jaqueline Moll*¹

O texto apresenta um breve histórico sobre a alfabetização no Brasil. Faz alusão ao processo de exclusão que esta sofreu através do tempo, mantendo-se até os dias de hoje, o qual atinge sobretudo as camadas pobres da população. Destaca também o trabalho de Ferreiro e de Teberosky, cujas propostas apresentam uma perspectiva de desmontagem dos mitos da incapacidade dos pobres na interação com a língua escrita.

¹ Professora Assistente do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Ufrgs; doutoranda do PPGEDU/Ufrgs.

A história da escolarização da população brasileira é profundamente marcada pela exclusão da maioria. Desde a chegada dos colonizadores espanhóis e portugueses - e a vitória de sua concepção monoteísta, branca, masculina, letrada de mundo constituída sobre o massacre físico e cultural dos povos nativos -, poucos têm sido “eleitos” para a ascensão dos níveis da trajetória escolar.

Analisando o analfabetismo no Brasil, Freire (1989) aponta medidas do pacto colonial estabelecido por Portugal, que explicitam o objetivo de manter o saber escrito nas mãos dos colonizadores. Entre elas está o alvará de 20 de março de 1720, proibindo letras impressas no Brasil; o alvará de 16 de dezembro de 1794, proibindo o despacho de livros e papéis para o Brasil, e o aviso de 18 de junho de 1800 ao capitão-general de Minas Gerais, repreendendo a Câmara dos Tamanduás por ter instituído uma aula de primeiras letras. Além disso, lembramos a ordem do governo português, destruída em 1747, de que fosse destruída e queimada a primeira gráfica da colônia.

Essas medidas, ao lado de outras que não permitiam levantamento de engenhos, abertura de estradas, ensino de ofício aos nativos e funcionamento de pequenas fábricas, deixam claro que o processo de colonização só poderia ser mantido com a ignorância do povo brasileiro. É exatamente essa lógica que permeia a história brasileira: a lógica da centralização do poder e do saber nas mãos de alguns em detrimento da maio-

ria. Em relação à educação escolar, tal lógica se expressa na exclusão da escola (não-acesso) e pela exclusão na escola (“deserção” e repetência).

A retrospectiva histórica mostra a língua, nos séculos XVI, XVII, XVIII e parte do século XIX, como monopólio, de regra, masculino. Há, desde o princípio, a vitória de uma classe social e de sua visão de mundo, ou seja, os que se adaptam aos padrões culturais europeus e que são, funcionalmente, considerados “normais”, em contraposição aos que culturalmente resistem e que, portanto, são considerados “anormais”, “deficientes” ou “diferentes”.

O processo histórico brasileiro reflete a *ordem mundial de coisas*, ou seja, reflete o processo de ajustamento e homogeneização necessários à implantação/implementação do modo de produção capitalista. Era preciso adequar linguagens e saberes e, sobretudo, ajustar comportamentos, constituindo a docilidade e a submissão necessárias à produção servil.

Nesse contexto, a implantação do sistema escolar vai, desde o princípio, reproduzir o caráter dual-primária para os pobres; erudita para os ricos- e excluído necessário ao “sistema”. No século XX, as altas taxas de analfabetismo, repetência e deserção escolar - Ferrari (1987,1988), Brandão (1989)- demonstram a eficácia desse “modelo”. Os dados seguintes apontam um quadro geral de exclusão, mantido historicamente:

Para a década de 70: 7,7 milhões de analfabetos na faixa dos 7 aos 14 anos; 15,5 milhões

de analfabetos com 15 anos e mais (23,7% da população) e para a década de 80: 8,4 milhões de analfabetos na faixa de 7 aos 14 anos e 18,5 milhões de analfabetos com mais de 15 anos e mais (25,5% da população) (Ferrari, 1987).

Além desses, outros dados caracterizam esse quadro:

a) De cada mil crianças matriculadas nas escolas, 550 na cidade e 885 no campo não terminam a 8ª série;

b) 7 milhões de crianças moram permanentemente nas ruas e não têm nenhuma possibilidade de acesso à escola;

c) 30% das crianças e adolescentes deixam a escola para trabalhar.

Nesse contexto, o processo de alfabetização tem representado um significativo *divisor de águas*. Alfabetizar-se ou acessar a compreensão do sistema de escrita é condição *sine qua non* para a permanência no sistema escolar e conclusão do ensino fundamental, aliás, fundamental. É comum nos discursos escolares a atribuição de tal quadro de fracasso às próprias crianças, que, quase invariavelmente, são consideradas inaptas para a aprendizagem da língua escrita, porque portadoras de deficiências cognitivas, linguísticas e psicomotoras. A predominância de sujeitos procedentes das camadas pobres da população, nessa condição de exclusão, levou vários pesquisadores de diferentes áreas a estudos sistemáticos dessa situação. Entre esses pesquisadores, poderíamos citar Carraher e Schilliemam (1982), Rosemberg (1984), Carraher (1989), Victora, Martinez e

Costa (1982), Moisés e Lima (1982), Gatti (1981).

Na tentativa de compreender por que as crianças das classes populares não aprendem a ler e a escrever, várias alternativas foram construídas nas duas últimas décadas, apontando para aspectos socioeconômicos como limitadores das possibilidades de interação das crianças pertencentes às classes populares com objetos de conhecimento de natureza complexa como a língua escrita. Em outras palavras, não há, via de regra, deficiências ou problemas cognitivos; o que há é um quadro maior de exclusão dos bens produzidos historicamente pelos homens - no limite, há a exclusão da possibilidade de interação com a língua escrita - e determinado pelo analfabetismo imposto às classes populares.

Na perspectiva da desmontagem dos mitos da incapacidade dos pobres para essa aprendizagem, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1976, 1979, 1986) dão conta, a partir do referencial teórico de psicologia genética de Piaget e da psicolinguística contemporânea de Chomsky, de como o sujeito se apropria cognitivamente da língua escrita. Eles descobriram que a escrita não acontece, na vida do sujeito, através de um estalo fantástico, mas pela construção de níveis de conceitualização que possuem regras próprias ou hipóteses próprias para seu *funcionamento* (construção que denominaram *psicogênese da língua escrita*).

Assim, as postulações dessas autoras - que durante a década de 1980 causaram um forte impacto sobre a ação de

inúmeros professores e sobre políticas educacionais desenvolvidas em alguns estados/municípios do país – possibilitaram uma ressignificação na crença da capacidade de aprendizagem dos filhos de grupos populares das classes trabalhadoras.

De modo geral, a contribuição específica dessas autoras, acrescidas do conjunto de produção de pesquisadores brasileiros preocupados com o tema, abrange a compreensão do processo pelo qual crianças, jovens e adultos analfabetos passam para “a aquisição do sistema alfabético de escrita”.

Na busca de respostas que dêem conta das questões, o que a escrita representa? Qual o modo de representação da escrita? O sujeito constrói níveis paulatinamente mais complexos e qualitativos de pensamento? Ferreiro e Teberosky (1986, 1987 a 1987-b) apontam nessa trajetória: níveis 1 e 2 (pré-silábico); nível 3 (silábico); nível 4 (silábico-alfabético) e nível 5 (alfabético). No nível 1, aparecem tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. Tanto nesse nível como no seguinte - 2, pré-silábico -, não há o estabelecimento de correspondência entre a pauta sonora e a sua representação gráfica. No nível 2, estabelecem-se, entre outras, as hipóteses de variedade e quantidade de caracteres em função de que: “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver diferença objetiva na escrita” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p.189).

Pelas exigências provenientes da busca de compreensão das marcas linguísticas encontradas no mundo que o rodeia (exigências que podem ser assistemáticas – meio familiar – e sistemáticas – meio escolar -), o sujeito estabelece atividade permanente de reflexão sobre a escrita e avança no seu nível de representação desse objeto cognoscível ... E, nesse caminho, constrói a hipótese silábica (nível 3) segundo a qual a sílaba é considerada a menor parte da coisa escrita e é representada por um sinal gráfico – letra ou outro símbolo qualquer. É o princípio da vinculação sonora entre produção escrita e oral. Segue-se a esse momento uma busca cada vez maior da compreensão das escritas alfabéticas encontradas no mundo social. Desafiada em suas convicções silábicas sobre a escrita, a criança busca vinculação mais estreita entre o oral e o escrito e, nessa perspectiva, atinge o nível 4 (silábico-alfabético).

Ferreiro e Teberosky definem esse nível como o momento em que

a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica, e a exigência da quantidade mínima de grafias (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) (1986, p. 196).

Cada vez mais próxima da compreensão do sistema de representação de nossa escrita, a criança vai rompendo as

barreiras do sistema e se apropriando da relação fonema-grafema sobre a qual se estrutura nossa escrita. Essa apropriação representa o ingresso no nível alfabético ou nível 5. Daí para frente, a criança irá se defrontar com as dificuldades próprias da ortografia.

As descobertas sobre a evolução psicogenética apontam para o redimensionamento profundo de algumas crenças comuns em relação ao processo de alfabetização, já apontado anteriormente:

- alfabetizar-se não é uma questão de treino psicomotor, mas é a construção de um *sistema de representação* que expressa, através de signos gráficos, um mundo de significados histórico-sociais;
- alfabetizar-se significa apropriar-se cognitivamente de possibilidades para acessar ao mundo da cultura letrada, o que implica expressar-se livremente através da escrita e compreender a expressão dos outros, através da leitura. Tais descobertas mostram-nos, além disso, que a *prontidão* para alfabetização está muito mais ligada a oportunidades sociais de contato, ação e reflexão com a língua escrita e, nesse sentido, à capacidade cognitiva e à competência lingüística do que às habilidades percepto-motoras. Apontam para a importância da construção de hipóteses originais sobre a língua escrita, hipóteses

que representam, como no caso do nível silábico, erros sistemáticos e construtivos. Explicitam a necessidade permanente da ação, investigação e reflexão sobre esse objeto cognoscível que é a língua escrita.

O impacto de tais idéias na ação escolar demonstrou-se pela elevação dos índices de aprovação na 1ª série, constatado na prática pedagógica isolada de alguns professores (Freitas, 1989; Moll, 1991) ou na ação coletiva da rede escolar (Moll, 1993).

Para além do enunciado epistemológico e cognitivo a que tal contribuição, em sua perspectiva estrita, propõe-se, sugerimos uma reflexão que, abarcando elementos da filosofia, a partir da contribuição de Ernani Maria Fiori, alargue os horizontes e permita vislumbrar no construtivismo não *a* contribuição, mas *uma* contribuição que se compõe a outras na perspectiva de qualificar a ação alfabetizadora no âmbito do conjunto da população. Diz Fiori (1983):

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historializá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho.

O apontamento dessa asserção remete-nos à tentativa de pensar a alfabetização enquanto possibilidade humana de significar o mundo, de historicizá-lo, dinamizá-lo, humanizá-lo, através da representação gráfica em suas infinitas possibilidades de leitura e escrita.

Numa sociedade marcada pela exclusão, o acesso a esse bem, que compõe um patrimônio histórico e coletivamente construído pelos homens, pode engrenhar uma possibilidade política de compreender o mundo e buscar modificá-lo. Constitui, então, a alfabetização uma prática social que pode potencializar os sujeitos à qualificação de suas condições objetivas e subjetivas de vida. Perguntamo-nos: pode a alfabetização realizada no âmbito escolar revestir-se desse caráter? Como se caracterizam as práticas escolares que buscam vivificar tais pressupostos?

No âmbito dos estudos que têm sido efetuados nas últimas décadas acerca da alfabetização e que incluem inúmeros pesquisadores de áreas diferenciadas, apontamos a idéia da complexidade deste *objeto de estudo*, em contraposição à redução a que tem sido submetida a alfabetização, em práticas escolares que retificam índices elevados de repetência e exclusão escolar e a conceituam como mero treinamento auditivo, perceptual e motor. Nesse contexto, incluem-se as contribuições construtivistas de Emília Ferreira e Ana Teberoski.

A partir desses enunciados, estamos nos referindo à alfabetização en-

quanto prática social-cognitiva complexa, a ser trabalhada numa sociedade também complexa, enquanto espaço heterogêneo de grupos caracterizados pela multiplicidade étnica, religiosa, racial, política, de gênero.

À medida que conseguimos situar a alfabetização nesse contexto teórico, impõe-se a necessidade de elementos que ampliem as idéias inicialmente levantadas acerca de seu potencial político. Nesse sentido, é imprescindível considerar a citação de Paulo Freire: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra escrita e a continuidade desta é impossível sem a continuidade daquela” (1987, p.17)

A tradução escolar-pedagógica da redução do processo de alfabetização como treino, apontada anteriormente, revela-se também na negação dessa asserção: em outras palavras, quando o *alfabetizar* na escola reduz-se à decoreba de sons e suas formas gráficas, através de amontoados de palavras sem nexo e sem significações (do tipo: Ivo viu a uva), nega-se a relação entre a palavra escrita e o mundo, entre o lido e o vivido, engendrando-se, então, um dos elementos determinantes para a exclusão de grupos populares em pleno processo inicial de escolarização.

A reversão dessa perspectiva implica o reconhecimento, pela escola e pelo professor, das possibilidades reais de aprendizagem dos grupos populares e das formas de expressão das manifestações culturais e dos saberes acumulados

por esse mesmo grupo. A partir desse pressuposto, é possível responder afirmativamente à primeira questão.

Posto isso, impõe-se que pensemos a segunda questão. A concretização de tais idéias possibilita-se a partir da constituição da sala de aula como espaço permanente de ler e escrever as coisas lidas e escritas que circulam no contexto dos alunos e em outros espaços sociais. Pontuando *experiências alternativas* na alfabetização de crianças na América Latina, na trilha dos estudos psicogênicos antes referidos, Emília Ferreira (1992) indica algumas pistas potencializadoras do sucesso, sobre as quais vale a pena refletir:

- a) restituir à língua escrita seu caráter de objeto social;
- b) desde o início (inclusive na pré-escola), aceita-se que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível;
- c) permite-se e estimula-se que as crianças tenham interações com a língua escrita nos mas variados contextos;
- d) permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio;
- e) não se supervaloriza a criança, supondo que, de imediato, compreenderá a relação entre a escrita e a linguagem, tampouco se subvaloriza a criança, supondo que nada sabe até que o professor lhe ensine;
- f) não se pode, de imediato, fazer a correção gráfica, nem correção ortográfica.

A constituição de um espaço significativo para ler o mundo, inclusive através das marcas gráficas que o povoam coloca-se como elemento de fundamental importância. Nesse sentido, diagnosticar com os alunos os *escritos* de sua rua, de seu bairro, é tarefa que se impõe, no sentido de desmistificar o espaço de vida dos grupos populares como asséptico de marcas do universo letrado. De modo geral, compõem-no: nomes de pequenos estabelecimentos comerciais, bares, armazéns, *bolichos*, calendários, folhetos avulsos de propagandas variadas, anúncios de festas religiosas, jornais, revistas, entre outros portadores de texto. Trazer essas marcas para a sala de aula, provocando a análise de seus elementos lingüísticos e sistematizando-os pode constituir-se em tarefa significativa para a aprendizagem da língua escrita.

Nessa perspectiva, colocam-se a escrita e a análise do próprio nome em confronto e em aproximação com esse universo gráfico que começa a povoar a sala de aula, bem como a constituição da própria história de vida dos alunos a partir das *pontes* que a investigação da *história do nome* possibilita.

Soma-se a essas práticas o registro escrito pelo professor que, no primeiro momento, constitui-se como escriba do grupo, do universo de *coisas orais* que povoam a vida dos alunos: letras de música, poesias, trovas, pequenas rimas, adivinhações, causos, histórias, entrevistas. Contemporaneamente a esse esforço, coloca-se a permanente provocação

para que os alunos escrevam, a seu modo, textos, frases e palavras significativas, comparando-os com as escritas dos colegas, pensando sobre o que escrevem e, dessa forma, refazendo suas próprias hipóteses.

O professor caracteriza-se como um mediador entre os alunos e o universo letrado: colabora no registro e na sistematização, organiza o processo de investigação e provoca a permanente reflexão política, semântica e lingüística acerca do universo letrado.

Nesse processo, o cotidiano da sala de aula pode colaborar na construção da consciência acerca do mundo. Tomando como ponto de partida o contexto próximo e imediato, o universo passa a ser desvelado e objetivado pelos alunos, historicizado e humanizado na mesma medida de seu processo de compreensão. Para além da contemplação, esse processo constitui-se pelo trabalho pessoal e coletivo de transcrever, do universo da oralidade, no pensar e no registrar esse mundo em sala de aula, respeitando e provocando as diferenças e as alterações dos grupos de alunos com os quais se trabalha.

À guisa de conclusão destas notas para reflexão, recorre-se novamente a Ernani Fiori, que, referindo-se à obra de Paulo Freire, define o processo de alfabetização: "Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, bibliografar-se, existenciar-se, historicizar-se" (apud Freire, 1983, p.4).

ABSTRACT

The text presents a brief history about literacy in Brazil. It alludes to the exclusion process which literacy has undergone along the time, being kept until today and reaching mainly the poor layers of population. It also stresses Ferreira and Teberosky's work, whose proposals present a perspective of disassemblage of the myths about the incapacity of the poor in the interaction with the written language.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Zaia et al. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1993.
- CARRAHER, Terezinha & SCHILVIE-MAM. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1982.
- _____. *Sociedade e inteligência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendências seculares e avanço recentes. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1987.
- _____. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v.11, n.2, p.81-96, 12(2):81-96 jul/dez. 1989.

- FERREIRO, Emília & TEBEROSKI, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE ALFABETIZAÇÃO PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. *Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região*. Brasília: Ministério da Educação/ Orealc, 1987-b.
- FIORI, Ernani Maria. In: *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Petrópolis: 1984.
- FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil*. Inep/São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo Freire. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FREITAS, Lia. *A produção da ignorância da escola*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GATTI, Bernardete et alli. A reprovação na primeira série do primeiro grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez Fundação Carlos Chaga, v. 3, n.3, p.13, 1981.
- MOISÉS, M. Aparecida & LIMA, Gerson. *Desinibição e fracasso escolar*. Uma relação tão simples? São Paulo: Ande 1(5): p.57-61, 1982.
- MOLL, Jaqueline. *Formação continuada de professores e política para o ensino de Porto Alegre: a ousadia da experiências de Porto Alegre*. 17ª Reunião da Anped, Caxambu. MG, 1993.
- _____. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- ROSEMBERG, Lia. *Educação e desigualdade social*. São Paulo: Loyola, 994.