

## ESCREVER E LER: COMO SE APRENDE? COMO SE ENSINA?

*Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (UERJ)*  
[jacquelinemorais@hotmail.com](mailto:jacquelinemorais@hotmail.com)

### RESUMO

Minha comunicação pretende trazer parte das investigações que tenho realizado no campo da alfabetização. A partir da análise de produções escritas de crianças na fase inicial da escrita, ou seja, crianças que frequentam classes de alfabetização, iremos refletir sobre os limites e possibilidades do trabalho de pesquisa da argentina Emília Ferreiro, apontando os diferentes processos que aparentemente fogem das explicações da teoria da psicogênese da língua escrita. Em diálogo com autores como Geraldi, Smolka, Garcia e Morin, poderemos ampliar nosso olhar sobre esse processo, redimensionado a complexidade e singularidade de tornar-se leitor e escritos. Apesar de inúmeras pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita terem sido produzidas especialmente ao longo desta última década, o grau de compreensão e domínio da leitura permanece baixo. Muitas parecem ser as causas deste que pode ser considerado um fracasso institucional. Uma dessas causas, e que aqui privilegiaremos durante a apresentação deste trabalho, se refere ao descompasso entre o que nós docentes sabemos sobre aquele que aprende e o que efetivamente acontece com o aprendiz em seu processo de apropriação do conhecimento. Em geral lidamos com o educando numa relação bancária, como há muito já havia denunciado Paulo Freire. As pesquisas mais recentes ligadas à alfabetização nos mostram que longe de se constituir como um sujeito passivo, as crianças pequenas se apropriam da leitura e da escrita em movimentos de ação e reflexão intensa, levantando hipóteses, checando-as, modificando-as ou confirmando-as. Diferente do que temos acreditado, as crianças em início de alfabetização não seguem, em seu processo de apropriação da língua escrita, o modelo indicado pelas cartilhas. As crianças produzem significados muito próprios sobre como e o que se escreve. O trabalho de pesquisa de Ferreiro tem servido de base tanto para as discussões teóricas, quanto para a elaboração de pressupostos metodológicos do que ficou conhecido como alfabetização construtivista.

A temática da alfabetização encontra-se na pauta de discussão de importantes fóruns, órgãos e instâncias no Brasil. Mas isso não representa uma novidade, bem o sabemos. Ao mirarmos em direção à história da educação

nacional vamos encontrar pistas sobre como o tema vem sendo tratado há muito neste país. Saviane (2002) nos lembra que em 15 de outubro de 1827 foi promulgada a primeira Lei que determinava a criação de *escolas de primeiras letras*. É em referência a importância dessa data que comemoramos em 15 de outubro o dia do professor. A referida lei estabelecia que nas escolas criadas, os professores ensinariam *a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos*. Foi um regulamento que, segundo o autor, na prática não garantiu a instalação de escolas elementares "em todas as cidades, vilas e lugares populosos" como se propunha. Em 1834 um Ato Adicional à Constituição do Império desobrigou o governo central de cuidar das escolas primárias e secundárias, transferindo essa incumbência aos governos provinciais. O resultado, afirma Saviane, foi a falta de investimentos na abertura de escolas e o adiamento da alfabetização da população Brasileira. Assim, a ausência de ações sérias e concretas em favor da aprendizagem da leitura e da escrita da população não é algo novo neste país.

Mais recentemente temos visto, lido e discutido a respeito dos baixos índices de aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil indicados pelo SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico). Os dados de 2003 e divulgados em 2004 apontam que 55,4% dos alunos que participaram deste processo de avaliação teriam apresentado sérios problemas de leitura. Destes, 18,7% estariam em nível 'muito crítico' pois *"não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização; não foram alfabetizados adequadamente; não conseguem responder os itens da prova"* (p. 34).

Outro dado que chama a atenção quando da discussão sobre aprendizagem escolar é a classificação do Brasil no PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Produzido pela OCDE - Organização para Cooperação e

Desenvolvimento Econômico, nosso país ficou no ano de 2000 classificado em último lugar dentre os 32 países avaliados. Já em 2006, quando novamente o PISA aconteceu, a realidade se manteve muito próxima. A avaliação das habilidades de 400 mil alunos em 57 países culminou, desta vez, com a classificação do Brasil no quarto pior lugar no ranking.

Inúmeras pesquisas, artigos, planos, projetos, programas, experiências buscam entender as razões do chamado *fracasso* no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita. Os debates, em geral, resultam no apontamento da culpa dividida em dois pólos. De um lado as famílias, vistas como descomprometidas com a educação de seus filhos, e as crianças, tomadas como desinteressadas e carentes culturalmente - o que dificultaria ou mesmo inviabilizaria o ensino eficiente. De outro lado temos a culpabilização da escola nas figuras ora da professora, apontada como desatualizada ou tradicional, ora dos métodos de ensino, afirmados como retrógrados ou inadequados. O problema desta análise é que redonda numa simplificação do objeto em questão. Neste *rol de culpados* o que temos é a inexistência da figura das políticas públicas como elemento partícipe da produção do chamado fracasso escolar. A maneira reducionista como é tratado o tema invisibiliza parte de sua complexidade. E assim, compromete a possibilidade de encontrarmos pistas para sua superação.

Assim, poderíamos nos perguntar diante dos dados acima: quem são os alunos que estão fracassando de forma tão brutal na escola? Quem constitui a parcela dos que foram muito bem nos sistemas de avaliação? E os que foram muito mal, quem são? O fracasso ou o sucesso são distribuídos de maneira equivalente entre as diferentes camadas sociais? As perguntas parecem ficar no ar quando olhamos apenas os dados estatísticos isolados da conjuntura mais ampla. É preciso olhar os dados e a história do fracasso escolar à *contrapelo*, como nos convida Benjamin (1996) para, quem sabe, desconfiar das conclusões a que chegam o SAEB e o PISA: a de que o fracasso é culpa de quem está na escola. É

preciso desnaturalizar nosso olhar para, quem sabe, nos perguntarmos, como Freire (2001) sempre fez: *a serviço de que e de quem fazemos o que fazemos em educação?*

Tenho defendido que é preciso compreender o fracasso escolar de maneira mais complexa (Morin,1995), o que supõe vê-lo como a produção de um *fracasso social*, e não como resultado de um *malogro individual*. Para isso basta olharmos aqueles que não aprendem a ler e escrever - são, em sua grande maioria, oriundos das camadas mais pobres da população. Isso significa que o fracasso escolar não está distribuído democraticamente por todos os segmentos da população mas se encontra concentrado em um mesmo grupo social. Sempre o mesmo grupo. *Coincidentemente* os mais pobres.

Numa sociedade onde ler e escrever representa poder, aqueles que não sabem interpretar um texto ou registrar por escrito suas próprias palavras acabam por ser *subalternizados* (Lander, 2005). Assim, falar de analfabetismo, seja ele produzido no interior das escolas ou fora delas, é falar de uma injustiça social. Falar de analfabetismo é, portanto, denunciar as injustiças que produzem a desigualdade pois *não cabe fatalisticamente cruzar os braços* (Freire, 2003, p. 98).

Segundo dados divulgados pelo MEC quase a totalidade das crianças em idade escolar encontram-se matriculadas em instituições de ensino, sejam estas públicas ou privadas. Dados do censo escolar de 2001 davam conta de que eram 55 milhões o número de matrículas nas quase 218 mil escolas distribuídas em 5.560 municípios brasileiros. Hoje se fala em mais de 57 milhões matriculados em todos os níveis de ensino. Apesar disso, não temos visto uma relação direta entre quantidade e qualidade, entre matrícula e permanência na escola, entre estar na escola e aprender na escola.

Alfabetizar todos continua a ser um projeto e um desafio. E este desafio não é apenas para a professora ou para a criança. Este é um desafio coletivo. Planetário. Ou deveria ser. No mundo existem 113 milhões de crianças fora da

escola. Por que não nos inquieta esse número? Em especial por pensar que atrás destes números há nomes. São Helena, Pedro, Tereza, Luiz, Raquel, Sonia, João, Flavia, Amanda... Os números escondem sujeitos de sonhos e vontades.

Outro dado, este agora do estudo chamado “Geografia da Educação Brasileira 2001”, divulgado somente em 2003 pelo INEP<sup>1</sup>, do total de alunos que ingressam na série inicial do ensino fundamental, em média 60% não concluem o ensino médio. De cada 100 crianças que entram na 1ª série do ensino fundamental, por volta de 41 não terminam a 8ª série. Outro importante dado diz respeito à distorção série idade. O mesmo estudo do INEP mostra que cerca de 39 % dos alunos matriculados têm idade superior àquela esperada como regular na série que está.

Não é sem razão que em 2000 foi assinada a Declaração do Milênio, aprovada pelas Nações Unidas em setembro daquele ano. O Brasil, em conjunto com 191 países-membros da ONU, assinou um pacto e estabeleceu um compromisso compartilhado de atingir oito metas prioritárias para o milênio. A segunda destas metas é “atingir o ensino básico universal”, para superar, em todo o mundo, o drama do analfabetismo. O compromisso destes países é atingir as oito metas até o ano de 2015, por meio de ações concretas dos governos e da sociedade. Outra ação estabelecida pela ONU foi tornar o dia oito de janeiro o “dia mundial da alfabetização”. Não há o que comemorar neste dia mas há muito que lembrar e fazer. E o Governo Federal resolveu começar – através de uma estratégia mais fácil e que tem se revelado historicamente menos eficaz: controlando o produto da alfabetização mediante a aplicação de uma prova.

No ano de 2008 nos deparamos na televisão com inúmeras inserções de uma propaganda na televisão direcionada a professores alfabetizadores de todo o país. Nela vemos uma menina de olhar esperto que diz o seguinte texto:

---

<sup>1</sup> *Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. Brasília, INEP, 2001.

- Oi, o meu nome é Ana Clara. Eu estou na segunda série. Eu já sei ler e escrever, mas o que vai dizer se eu aprendi mesmo... é a Provinha Brasil. Ela vai avaliar o aprendizado do aluno e da turma. As meninas já estão prontas, mas os meninos... também é claro! Professora, vamos fazer a Provinha Brasil?

Poderíamos aprofundar muitos aspectos a partir deste texto, como a alusão a diferenças de gênero (no texto as *meninas* são apontadas como sendo *mais preparadas* que *meninos*) ou a autoridade que a menina confere a prova de atestar seu real conhecimento sobre leitura e escrita pois, apesar da garota afirmar que já sabe ler e escrever, *o que vai dizer se eu aprendi mesmo... é a Provinha Brasil*. Deixo o aprofundamento sobre esse discurso para outro trabalho. Agora gostaria de me ater a dois elementos referentes não a esse comercial, mas um primeiro alusivos à idéia da Provinha Brasil como parte de ação oficial eficaz e o outro ligado aos discursos argumentativos produzidos em favor desta ação.

Primeiramente é preciso dizer que a Provinha Brasil foi elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em conjunto com a SEB (Secretaria de Educação Básica). Dentre os argumentos utilizados pelo MEC na busca pela legitimidade deste sistema de avaliação, e que podemos localizar acessando o site do MEC, temos:

*Que é um instrumento de auto-avaliação que o MEC oferece aos gestores do ensino fundamental e aos professores.*

Ora, como pode ser um instrumento de auto-avaliação se é um instrumento de avaliação do sistema? Como uma prova para se reverter como ferramenta de auto-avaliação das professoras e professores?

*Que um dos objetivos do teste é identificar possíveis dificuldades das crianças em fase de alfabetização e corrigi-las, para que elas não cheguem às séries mais avançadas sem ter consolidadas as habilidades da leitura e da escrita.*

Como haverá correções? Haverá investimento material nas escolas? Na formação de professores? Como resultados de uma prova aplicada a alunos pode provocar mudanças em ações escolares? Até porque medições feitas através de provas é algo frequente nas escolas. Em que esta prova se diferenciaria das outras já aplicadas?

*Que possui caráter não obrigatório e que gestores, diretores e professores vão poder escolher o melhor momento de aplicá-la.*

Ora, nos perguntamos, que prova tem, nas escolas, caráter facultativo? Que alunos, ao se recusarem a fazer os testes escolares, são respeitados em sua vontade? Que professores não criam estratégias, e dentre elas estratégias punitivas, que redundam na aceitação por parte dos alunos dos tais testes e provas? Não seria assim também com os professores?

Dentro desse conjunto de questões, podemos ainda nos perguntar: porque a utilização do termo *provinha* no lugar de *prova*? O que o uso do diminutivo revela? Garcia *denuncia que prova ou provinha não importa pois pressupõe nota ou conceito, aprovação ou reprovação, reclassificação...* (2008:571).

Desta forma, adverte ainda Garcia (2008, p. 566) é preciso refletir *crítica e coletivamente sobre as conseqüências sociais, culturais e políticas na vida de quem passa pela escola e dela sai, tantas vezes ao final do tempo de escolaridade obrigatória, sem sequer saber ler e escrever.* Mais uma vez encontramos a idéia de que alfabetizar implica compromisso político muito mais que mero empenho técnico ou metodológico. Para que, para quem, por que alfabetizamos? Estas são perguntas fundamentais e que apontam concepções epistemológicas que são, como já nos dissera antes Freire (1997), políticas. As opções metodológicas são decorrência daquelas.

Alfabetizar não é ensinar a decodificar letras em sons, apesar de ser ainda uma concepção hegemônica. Estamos nos

alfabetizando permanentemente, se entendermos alfabetização no sentido que lhe dá Paulo Freire: leitura do mundo que implica leitura da palavra. E leitura da palavra que provoca e amplia leitura do mundo. Como afirmam Morais e Araújo (2007), *A alfabetização representa, sem dúvida, uma das questões sociais fundamentais em sociedades letradas, especialmente, por suas implicações político-econômicas.*

A falta de políticas educacionais sérias que caminhem para além da mera constatação dos problemas mas que apontem propostas para superação dos aspectos que produzem o fracasso, parece estar longe de acontecer. De tão repetido, parece uma velha retórica, desgastada pelo tempo e pelos modismos... mas é preciso continuar a dizer que necessitamos garantir uma escola de qualidade para as crianças e jovens, especialmente aqueles das camadas mais pobres da população. Dizer que é preciso resolver as más condições físicas das escolas; a falta de professores, a ausência de segurança; a falta de bibliotecas não só nas escolares, como públicas nas cidades; a falta de conservação dos prédios escolares, as dificuldades de acesso aos bens culturais presentes na cidade.

A interdição que as classes populares vivem ao processo de apropriação da leitura e da escrita encontra interface com múltiplas interdições, mas isso não significa que aceitem passivamente. Pelo contrário, a História do Brasil é repleta de exemplos que assinalam as formas de resistência encontradas pela população em sua busca pelo direito ao saber. Morais e Araújo (2007) elencam alguns movimentos de luta, deixando claro que os embates pela educação de qualidade para todos não se constitui como uma bandeira recente, mas representa uma luta histórica: desde as associações de operárias do século XIX, passando pelas escolas anarquistas do início do século XX, por toda a riqueza dos movimentos de cultura popular e de educação de base nos anos 50 e 60 e, mais recentemente, pelo movimento das escolas comunitárias que se espalhou por várias regiões do Brasil.

Por outro lado, temos visto nos noticiários de televisão mães que passam dias e madrugadas à porta de escolas públicas, em filas intermináveis, a fim de garantir uma vaga para seus filhos ou filhas. Também essa ação representa forma de resistência e luta do povo pela educação de seus filhos. A formação de filas em muitas das escolas públicas brasileiras, mostra que apesar de todo o discurso sobre a falência do ensino público, a população acredita neste espaço e investe em suas possibilidades. Não é sem razão que na educação básica 87% dos alunos estão matriculados em escolas pertencentes à rede pública de ensino, segundo o MEC. Esta é uma das provas de que as classes populares possuem o que Marília Spósito chama de ilusão fecunda. Na explicação de Garcia esta ilusão é fecunda porque:

(...) embora nada garantida que a escolaridade seja caminho certo para a melhoria de vida, a luta coletiva pelo direito à escola, entre outros direitos historicamente negados, potencializa as classes populares para a conquista de uma cidadania ativa, para a autonomia, indicando avanços no sentido da democratização da sociedade. (Garcia, 2000, p. 12).

A aposta que as famílias fazem na educação de seus filhos mostra que a escola é vista como lugar de potencialização e não apenas, como querem alguns, lugar de discriminação e exclusão. Neste sentido poderíamos nos perguntar: a quem interessa que a escola seja vista apenas como lugar de produção de fracasso escolar? A quem interessa a produção de pesquisas e a divulgação de dados que apontam as classes populares como culpadas de seu próprio fracasso? A quem interessa a fabricação de investigações que resultam na subalternização dos saberes das classes populares?

SAEB, Provinha Brasil, PIZA, ENEM... afinal, o que tem mudado na escola a partir do resultado desses sistemas de avaliação?

## BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1997a.

———. *Estética da criação verbal*. São Paulo. Martins Fontes, 1997b.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo. Brasiliense, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Regina Leite. Mais uma vez alfabetização. **In:** TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; PERES, Eliane; BONIN Iara (orgs). *Trajetórias e processos de ensinar a aprender: práticas e didáticas*. Livro 2. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008. p. 564-579.

———. (org.) (2001). *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.

———. (org.) *A Formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1998.

LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Clasico, 2005.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos, ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização: desafios da prática alfabetizadora. *Revista Eletrônica Acoalfapl - Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, v. 03, p. 157 - 171, 2007.

———. (2002). Histórias e narrativas na educação infantil. **In:** *Crianças essas conhecidas tão desconhecidas*.

———. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, nº 4, 2001.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 2ª ed. Lisboa. Instituto Piaget, 1995.

SAVIANE, Dermeval. Percorrendo caminhos na educação.  
*Revista Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81. São Paulo:  
Cortez; Campinas: Cedes, dez.2002, p. 273-290.