

Título: Alfabetização e pobreza: três
faces do problema

Autor: Terezinha Nunes Carvaher

Data: não identificada

(artigo)

ALFABETIZAÇÃO E POBREZA: TRÊS FACES DO PROBLEMA

Terezinha Nunes Carraher

Introdução

Os sistemas de escrita constituem uma criação cultural, que é institucionalizada por uma sociedade em seu uso e sua transmissão, e que tem sua realização efetiva quando um indivíduo lê ou escreve. Essa junção de níveis implica que a questão da alfabetização e pobreza seja examinada em suas três faces: antropológica, social e psicológica. A análise antropológica da emergência da escrita e de seus usos numa comunidade oferece importantes insights sobre as condições ligadas ao aparecimento da escrita, sua relevância na vida cotidiana dos membros da comunidade, e as habilidades que a prática da leitura e escrita exigem e, simultaneamente, desenvolvem. A sociedade, por sua vez, cria mecanismos para a implantação da leitura entre seus membros, institucionalizando seu ensino na escola e tornando a escrita a forma oficial de comunicação; desta forma, a sociedade provoca a inclusão da alfabetização entre os problemas sociais do País. No entanto, nunca se pode esquecer que quem lê ou escreve é um indivíduo; é no indivíduo que ocorrem os processos que tornam a leitura um ato concreto, o que significa que os processos psicológicos influenciam decisivamente o desenrolar da aquisição e realização da leitura. O presente estudo aborda essas três faces da alfabetização: os processos psicológicos de sua realização, os problemas sociais relacionados à alfabetização e as condições culturais ligadas a seu uso e a sua relevância. Embora voltando-se também para generalizações de caráter mais amplo, o estudo visa principalmente uma análise da situação brasileira - nosso sistema de escrita, nossos problemas de ortografia, nossos sucessos e fracassos na alfabetização e nossas condições sociais e culturais.

Tratando em primeiro lugar a questão psicológica, por ser esta talvez mais simples e a mais pesquisada, tentaremos analisar as capacidades humanas engajadas no exercício da leitura, sem prever, no entanto, que elas independam de influências sociais e culturais. O estudo procura partir do mais simples para o mais complexo, ampliando a compreensão das questões relativas à alfabetização de crianças pobres pela inserção dos problemas psicológicos num

quadro mais amplo. Finalmente, o estudo procura resumir o que sabemos hoje sobre a alfabetização de crianças pobres e apresentar especulações sobre modos de influenciar os rumos que esta pode tomar no futuro. Durante todo o estudo, serão apresentadas críticas à prática atual da alfabetização, sem necessariamente nos reportarmos a todos os métodos de ensino e a todos os tipos de escola simultaneamente. É a partir desta crítica que esperamos poder construir sugestões para uma prática mais produtiva.

OS PROCESSOS PSICOLÓGICOS DA LEITURA E ESCRITA

1. Características do sistema de escrita e requisitos que ele impõe sobre o leitor

Os sistemas de escrita alfabéticos, como o do português, são sistemas extremamente poderosos. Com um pequeno número de letras podemos escrever todas as palavras de nossa língua. É este poder que reflete a capacidade gerativa que têm as pessoas que aprendem a ler e escrever, ou seja, a capacidade de gerar representações escritas para palavras que nunca leram antes ou de ler palavras que nunca lhes foram ensinadas. Em última análise, o ensino da leitura não pode visar a aquisição de um repertório reduzido de palavras escritas e lidas. Isso seria querer limitar o funcionamento do sujeito, violando as próprias características do sistema. Embora pouco se saiba em psicologia sobre a transmissão de sistemas simbólicos, os estudos da linguagem demonstram amplamente a existência de uma tal capacidade gerativa (ver, por exemplo, Brown, 1973; Clark e Clark, 1977; Slobin, 1980) do mesmo modo que os estudos da aquisição de sistemas numéricos exemplificam essa capacidade humana em outro contexto (ver Saxe, 1982, para um exemplo fascinante sobre o uso desta capacidade gerativa para resolver problemas numéricos em uma comunidade na Nova Guiné). Temos, pois, evidências claras da existência desta capacidade gerativa, que é julgada universal, em outros campos. Não existe razão para duvidarmos de sua utilização para ler e escrever. No entanto, é necessário que compreendamos como a palavra escrita e a palavra falada se relacionam, como esta capacidade gerativa é especificamente usada na escrita alfabética, e que outros elementos estão envolvidos em seu uso.

A escrita alfabética representa a palavra enquanto sequência de sons, e não diretamente o seu significado. Por exemplo, a representação escrita das palavras "bola" e "esfera", que são seme-

lhantes em significado, nada têm em comum, enquanto que a representação escrita das palavras "papa" e "papagaio", de significado tão diferente, é exatamente igual no que diz respeito às primeiras quatro letras. Esta característica dos sistemas alfabéticos impõe um requisito sobre o indivíduo que deseja aprender a ler exige que ele seja capaz de diferenciar palavras enquanto seqüências de sons de seus significados. Segundo tal análise, um indivíduo que não conceber a palavra como envolvendo dois aspectos independentes, um significado e um significante, teria dificuldades em aprender a ler. Tais foram as especulações feitas por Carraher (1978) e, subsequentemente, os resultados obtidos por Carraher e Rego em uma série de estudos, descritos a seguir.

Num primeiro estudo (Carraher e Rego, 1982) crianças em processo de alfabetização foram entrevistadas quanto a sua concepção da independência entre palavra e significado, tendo sido sua performance classificada em três níveis. No nível mais elementar, as crianças tendiam a atribuir à palavra algumas das características de seus referente, como exemplificado nos extratos de entrevistas transcritos abaixo:

E: Diga aí umas palavras grandes.

Cr. (AC, 5 anos): Kombi, caminhão. Maverick é um carro bem grande. Eu se lembro de uma grande panela.

E: Agora diga umas palavras pequenas.

Cr: Morango, flor, toalha.

E: Por que morango é uma palavra pequena?

Cr: O morango é bem pequenininho (Retirado de Carraher e Rego, 1981, p. 5).

E: Por que navio é uma palavra grande?

Cr. (CH, 7 anos): Porque o nome é grande.

E: E o que é um nome grande?

Cr: Nome grande é de coisa grande. Os tamanhos é grande então o nome deve ser grande. (Retirado Carraher e Rego, 1981, p.5).

E: Qual a palavra maior, aranha ou boi?

Cr. (MG, 6 anos): Boi.

E: Veja bem; a aranha. Qual a palavra maior?

Cr: Aranha.

E: Por quê?

Cr: Não sei porquê?

E: Qual a palavra maior, trem ou telefone?

Cr: Trem.

E: Por quê?

Cr.: Porque ele é mais grande.

E: Qual a palavra maior, anãozinho ou gigante?

Cr.: Gigante.

E: Porquê?

Cr.: Porque ele é maior. (Retirado de Carraher e Rego, 1981, p. 5).

E: Dê uma palavra parecida com bola.

Cr. (FC, 5 anos): Círculo, cilindro.

E: Por que as palavras círculo e cilindro são parecidas com as palavras bola?

Cr: Porque é,

E: Dê uma palavra parecida com pato.

Cr: Bico.

E: Por que a palavra bico é parecida com a palavra pato?

Cr: Porque é.

E: As palavras sapo e sapato são parecidas?

Cr: São.

E: Porque?

Cr: Porque o sapo pula e o menino pula (subentendendo-se provavelmente que, se o menino pula, seu sapato pula com ele). (Retirado de Carraher e Rego, 1981, p. 6).

Esta tendência da criança de atribuir características do referente à palavra já foi também documentada por outros autores, como Piaget (1929) e Markman (1978), os quais, no entanto, não relacionaram o fenômeno à aprendizagem da leitura.

Em um nível intermediário do desenvolvimento desta concepção, as crianças ora atribuíam à palavra características de seus referentes ora mostravam-se capazes de atender às características acústicas das palavras.

E: Diga umas palavras grandes.

Cr. (LF, 7 anos): Telhado, coqueiro, cabeça, vassoura.

E: Diga umas palavras pequenas.

Cr: Pinto, sal, jarro, luz.

E: Por que telhado é uma palavra grande?

Cr: Porque tem muitas letras.

E: E por que luz é uma palavra pequena?

Cr: Porque tem poucas letras.

E: Me dê uma palavra parecida com bola.

Cr: Boca.

E: Por que as palavras bola e boca são parecidas?

Cr. Porque é bo e bo. (Retirado de Carraher e Rego, 1981,p.6).

Carraher e Rego (1981) observaram neste estudo que nenhuma das crianças cujo desempenho havia sido classificado no nível mais elementar mostrou progresso significativo após um ano de alfabetização embora todas procedessem de famílias de renda média e alta e fossem todas alunas das mesmas classes. No entanto, aquelas que mostravam ou um nível intermediário ou um nível superior no desenvolvimento deste conceito apresentavam uma aprendizagem escolar mais avançada em leitura, de acordo com a avaliação da escola, e melhor desempenho num teste de leitura de frases. Em estudo posterior. Carraher e Rego (1984) demonstraram também que a classificação das crianças segundo seu desempenho nesta tarefa permite-nos predizer' seu sucesso ao final da alfabetização independentemente da camada de renda de que a criança procede e do tipo de abordagem - silábica ou fonética - usada pela professora na alfabetização. Esta análise ' veio esclarecer por que crianças com maior sensibilidade para rimas têm maior probabilidade de sucesso na alfabetização (ver, por exemplo, Mattingly, 1972, Bradley e Bryant. 1983).

Os resultados de estudos sobre a relação entre esta consciência da palavra enquanto seqüência de sons, denominada consciência metalingüística, são extremamente encorajadores pois não só já foi possível demonstrar experimentalmente uma relação causal entre ' este tipo de consciência metalingüística e progresso em leitura como também demonstrou-se que é possível melhorar a sensibilidade à rima pelo treino sistemático. Bradley e Bryant (1983), em cuidadoso estudo experimental realizado durante um período de cinco anos, observaram que era possível melhorar significativamente o desempenho em leitura de crianças que praticassem a produção e identificação de rimas em sala de aula. Esse treino era ainda mais efetivo quando associado a uma atividade escrita em que as partes comuns às duas palavras '' que rimavam eram sistematicamente isoladas pela criança.

Outra característica da escrita alfabética que merece discussão é o nível de análise em que este tipo de sistema se baseia. Ao contrário das escritas silábicas, que representam as unidades naturais de pronúncia, as sílabas, a escrita alfabética exige que seu usuário segmente a fala em níveis não pronunciáveis, os fonemas, mais abstratos do que a sílaba porque não representam experiências concretas de segmentação de fala dos indivíduos. Por exemplo, se uma criança é interrompida ao falar, ela poderá fazer uma pausa entre duas palavras ou no meio de uma palavra, entre duas sílabas. Se a criança contar "uni-duni-tê, dalame mingüê", ela faz corresponder palavras inteiras ou sílabas a cada criança na brincadeira. Mas não se interrompe a pronúncia no meio de uma sílaba, separando dois fonemas da mesma sí-

laba, nem se faz corresponder uma criança a um fonema, apontando para três crianças ao se pronunciar "uni", duas ao se pronunciar "tê", etc. A sílaba é não somente uma unidade natural da pronúncia mas também uma unidade que encontra uma representação consciente mais precocemente na criança (ver Liberman, Shankweiler, Fisher e Carter 1974; Ehri, 1980; Carraher e Rego, 1981).

Ferreiro e Teberosky (1979) e, posteriormente, também Carraher e Rego (1984) observaram que, quando pedimos a uma criança não alfabetizada que escreva alguma palavra, ela frequentemente se dispõe a fazê-lo e apresenta-nos, deste modo, sua própria concepção de escrita. Carraher (1983) observou que as primeiras tentativas feitas pela criança ao tentar escrever refletem sua dificuldade em conceber a palavra como uma realidade independente de seu significado. Inicialmente, ao "escrever", a criança faz rabiscos maiores para representar graficamente objetos grandes e rabiscos menores para representar objetos pequenos. A forma dos rabiscos pode também incluir uma representação pictórica do objeto, embora a criança afirme que está escrevendo a palavra. Numa fase posterior, "escrever" passa a significar "fazer letras (ou riscos semelhantes a letras) no papel".

Carraher e Rego (1983, 1983) identificaram quatro tipos principais de desempenho entre crianças ainda não alfabetizadas ao iniciarem seu primeiro ano de aprendizagem de escrita e leitura. No nível mais elementar, o desempenho da criança não revela o estabelecimento de relações sistemáticas entre a palavra escrita e a palavra falada, fenômeno que já havia sido observado anteriormente também por Rozin, Bressman e Taft (1974) e Ferreiro e Teberosky (1979). Neste nível de desempenho, a criança tende a usar o mesmo número de sinais para representar qualquer palavra que lhe pedimos que escreva, independentemente de seu comprimento. Simultaneamente, ao ler a criança parece fazer apenas uma correspondência global entre a palavra escrita e a falada, seu desempenho não indicando qualquer tentativa de análise da palavra pela criança.

Num segundo nível de desempenho, a leitura começa a mostrar sinais de análise da palavra falada e de uma busca de correspondência entre os elementos obtidos e as letras usadas, apesar da escrita não ter inicialmente refletido tais tendências. Uma criança, por exemplo, "usou as letras CRAHDB para a palavra cadeira. Ao ler, fez correspondências entre as sílabas "ca" e "dei" e as letras C e R, deixando o restante das letras, A H D B para corresponder à sílaba "ra" (Carraher e Rego, 1984). Neste nível de desempenho, a correspondência estabelecida pela criança ao ler, como vemos, pode não ser rigorosa, e ela concilia sua representação escrita com a palavra falada, aceitando vários elementos como correspondentes à última sílaba.

Num terceiro nível de desempenho, a própria escrita da criança já reflete suas tentativas de análise da palavra falada. Esta análise dá-se ao nível natural de análise da pronúncia, a sílaba, e a criança exibe, desta forma, uma concepção silábica de escrita. Assim a palavra "formiga" é escrita com três letras, a palavra "urso" com duas letras, a palavra "urubu" com três etc. Crianças nesta fase de descoberta do código escrito que já aprenderam as vogais podem mesmo identificar as vogais presentes na palavra e representá-la graficamente por suas vogais; a palavra "urubu", por exemplo, foi frequentemente escrita por uma sequência de três Us. É interessante observar que tais exemplos de escrita silábica são extremamente claros e ocorrem em culturas onde o sistema de escrita é alfabético. Ferreiro e Teberosky (1979), observaram que o prognóstico para aprendizagem da leitura em crianças cujo desempenho é deste tipo ao início da alfabetização é extremamente favorável e que a concepção alfabética de escrita desenvolve-se facilmente sob a influência da alfabetização na escola.

Finalmente, no mais elevado nível de desempenho, a criança estabelece uma relação sistemática entre a palavra falada e a escrita, utilizando um número de letras que corresponde aproximadamente ao número de fonemas. É interessante observar que a representação escrita apresentada pelas crianças nesta fase reflete frequentemente a pronúncia local de modo fiel. A palavra "urubuzinho", cuja pronúncia em Pernambuco envolve a redução do sufixo "zinho" a uma única sílaba em que o i é nasalizado e "nho" é pronunciado como um u final, brando, foi frequentemente escrita como URUBUZIU por crianças que ainda não haviam aprendido sua grafia em sala de aula.

No estudo descrito acima, Carraher e Rego (1984) não só confirmaram com crianças brasileiras a existência de uma representação silábica espontânea na criança como também observaram que o desenvolvimento da capacidade da criança de conceber a palavra e seu referente como realidades independentes. Além disso, Carraher e Rego notaram também que as crianças em processo de alfabetização com ensino baseado na sílaba progrediam mais rapidamente em leitura e escrita do que outras da mesma camada de renda envolvidas em processo de alfabetização baseado nos fonemas. Aparentemente, a utilização pela escola da unidade de análise mais natural e acessível à criança harmoniza-se melhor com seu modo de pensar e promove, assim, maior progresso na aprendizagem. Finalmente, Carraher e Rego notaram também que a defasagem entre as crianças de camadas de baixa renda alfabetizadas por processos silábicos e aquelas de camadas de renda alta alfabetizadas por processos fonéticos pode ser considerada como equivalente a um semestre escolar. Portanto, quando, ao final do ano, a avaliação escolar aplica critérios semelhantes para aprovação em ambos os grupos, aquele da escola pública tende a fracassar, apesar de registros de processo acentua-

do relativo ao início do ano em inúmeras crianças. Carraher e Rego sugeriram, em conclusão, a importância de se ver a avaliação escolar nesse caso como uma medida do progresso da criança, utilizada para programar o que a criança fará no ano que se segue, e não como um padrão externo que deva ser alcançado a fim de se evitar o fracasso total.

Um último aspecto da capacidade gerativa envolvida na alfabetização e sua relação com a natureza do sistema de escrita que usamos refere-se à delicada questão dos erros de ortografia. Quando a criança descobre o sistema alfabético, ela ainda tem muito o que aprender sobre ortografia. Embora ela se torne capaz de gerar uma representação escrita, compreensível mesmo para outros leitores, para palavras que nunca leu antes, a ortografia destas palavras freqüentemente não será correta pois a escrita da criança assemelha-se mais a uma transcrição fonética usando as letras do nosso alfabeto. De fato, existem diferenças entre a língua falada e a língua escrita que a criança só poderá descobrir através de contato com a língua escrita. Por exemplo, em Minas Gerais, fala-se "mininu" e não "menino". A escrita da criança poderá refletir essa pronúncia regional antes que as diferenças entre a língua escrita e a língua falada sejam descobertas. Em Recife, pronuncia-se "bãu" e não "banho". A substituição do "nh" na escrita por "ãu" (ou "au", pela ausência de notação para a nasalização) é um erro ortográfico que observamos freqüentemente entre crianças na região. Assim, neste momento verdadeiramente triunfal em que a criança descobre o código alfabético e domina as correspondências entre letras e sons na leitura, seu prazer na aprendizagem pode ser destruído pela escola por uma insistência exagerada na correção ortográfica. A escola ignora as diferenças entre a língua falada e, particularmente, entre as variações dialetais e a língua escrita, e quer exigir da criança uma perfeição ortográfica que só será alcançada após longa evolução (ver, por exemplo, Marsh, Friedman, Welch e Desberg, 1980. para uma descrição dos estágios nesta evolução).

Não é demais salientar aqui que quanto maior a diferença entre a variedade dialetal falada pela criança e a língua padrão idealizada, que não é falada por ninguém, mais freqüentes serão seus erros de ortografia. Como a escola desconhece as questões levantadas aqui sobre o desenvolvimento da escrita, sua insistência sobre a correção ortográfica leva-a a discriminar sistematicamente e negativamente aquelas crianças cujo dialeto muito se afasta da língua-padrão ou seja, as crianças pobres. "Fia" ao invés de "filha", "tauba" ao invés de "tábua", "nóis" ao invés de "nós" são exemplos de pronúncias que marcam distinções linguísticas entre camadas sociais. Tais diferenças de pronúncia vêm gerar, pelo mesmo processo cognitivo, um número de erros ortográfico muito maior entre crianças pobres do que em

tre crianças ricas, levando as professoras a uma avaliação muito mais negativa daquelas do que destas embora _____ não podemos deixar de insistir _____ estejam todas gerando a ortografia de palavras novas pelos mesmos sofisticados processos de compreensão da escrita alfabética. Vemos, assim, que a uma identidade em termos de competência podem corresponder diferentes desempenhos na ortografia e que, apesar da semelhança entre os processos individuais, as diferenças sociais levam a uma discriminação contra as crianças pobres e em favor das procedentes das camadas sociais dominantes.

2. A PSICOLOGIA DO FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO

Apesar de referências aos fatores motivacionais aparecerem com uma certa frequência, a pesquisa de fatores psicológicos associados ao fracasso na alfabetização no Brasil é inspirada principalmente pela prática clínica e pelo conceito de dislexia (ver, por exemplo, Poppovic, 1968); e (2) a literatura relacionada ao fracasso das pobres, que adota a abordagem da "privação cultural", e explica o insucesso destas crianças em termos de deficiências em fatores cognitivos importantes para a aprendizagem (Poppovic, Esposito e Campos, 1975).

A primeira tendência na explicação do insucesso na alfabetização aplica o discutido conceito de dislexia, implícita ou explicitamente, a todos os tipos de dificuldades na aprendizagem da leitura. Embora uma análise detalhada da dislexia fuja ao escopo do presente trabalho, cabem aqui algumas explicações, essenciais à crítica da aplicação indiscriminada deste conceito ao fracasso na alfabetização das crianças pobres. Distinguem-se, tradicionalmente, dois tipos básicos de dislexias, as dislexias adquiridas e as dislexias de desenvolvimento. As dislexias adquiridas são resultantes, em geral, de algum trauma cerebral após a alfabetização já ter sido completada. Elas, portanto, pouco interessam ao exame da questão "alfabetização e pobreza". As dislexias de desenvolvimento são dificuldades persistentes de aprendizagem da leitura observadas em crianças e adolescentes. Apesar de inúmeras controvérsias quanto à definição (ver, por exemplo, Rutter, 1978; Eisenberg, 1978; Mattis, 1978), costuma-se distinguir entre dois tipos amplos de dislexias do desenvolvimento (Rutter, 1978): (1) atraso geral na capacidade de leitura, e (2) atraso específico de leitura. O atraso geral de leitura seria uma condição de desempenho pobre na leitura para a idade e independentemente da inteligência. O atraso específico de leitura é um termo usado quando se descreve uma dificuldade específica; neste caso, utiliza-se o termo apenas quando a criança lê significativamente abaixo do que seria esperado a partir de seu nível de inteligência. Embora as causas subjacentes ao aparecimento das dislexias ainda sejam bastante controvertidas, Rutter

e Yule (1975) e Rutter (1978) argumentam que esses dois tipos de dislexia podem ser diferenciados porque: (1) as dificuldades específicas de leitura aparecem mais freqüentemente em meninos, enquanto que os atrasos gerais da leitura afligem igualmente meninos e meninas; (2) distúrbios neurológicos são mais freqüentes em crianças com atraso geral na leitura do que dificuldades específicas de leitura; (3) as crianças com atraso geral na leitura manifestam vários outros tipos de atraso no desenvolvimento, enquanto que as dificuldades específicas de leitura estão mais relacionadas a problemas de linguagem (Vellutino, 1978; Bryant e Bradley, 1985); (4) uma percentagem maior de crianças com atraso geral na leitura do que com dificuldades específicas de leitura procede de camadas de baixa renda. O atraso geral na leitura, portanto parece constituir principalmente um atraso acadêmico geral, enquanto que as crianças com dificuldades específicas de leitura mostram aprendizagem normal da matemática. Bryant e Bradley (1985), após cuidadosa revisão da literatura, sugeriram que é pouco provável que as crianças com dificuldades específicas de leitura constituam um grupo especial, diferenciado da população geral por traços peculiares ou clínicos. Sua análise sugere que o mais provável é que as dificuldades de aprendizagem da leitura nessas crianças sejam relacionadas a um desenvolvimento mais lento de alguma habilidade relacionada à aprendizagem da leitura, provavelmente de natureza lingüística, pois as diferenças em habilidades perceptuais entre bons leitores e leitores com atraso desaparecem quando a tarefa não envolve a intervenção de desempenho verbal (ver Vellutino, 1978). Se, de fato, estas crianças não constituírem "casos clínicos", argumentam Bryant e Bradley, as mesmas práticas que já demonstraram ser eficientes na aceleração da aprendizagem da leitura em crianças normais, como a identificação e produção de rimas (Bradley e Bryant, 1983), deverão também produzir efeitos positivos com crianças que exibem dificuldades específicas de leitura. Esta é, certamente uma perspectiva animadora diante da questão "alfabetização e pobreza", pois a escola não precisaria identificar que crianças sofrem desta dificuldade, uma vez que os mesmos exercícios beneficiariam a todos.

A incidências das dislexias varia entre países com línguas diferentes, sendo mais comum em países em que a escrita mostra maior irregularidade, como no caso do inglês, e menos comum entre países em que a correspondência entre grafemas e fonemas é mais regular, como no caso do italiano (Rutter, 1978). Estimativas da incidência das dislexias variam entre 4% e 15% em países de língua inglesa (ver Vellutino, 1978), sendo, pois, de se esperar que sua incidência seja menor no Brasil, uma vez que o português mostra muito maior regularidade nas correspondências grafema-fonema do que o inglês.

No Brasil, pouco tem sido escrito sobre as dificuldades de alfabetização. Poppovic (1968), que publicou um interessante estudo sobre tais dificuldades, não se referiu especificamente ao caso das crianças pobres. No entanto, como salientou Schneider (sem data), o exame praticado nas escolas públicas quando se constata dificuldades de aprendizagem na alfabetização, indica que a suspeita de professores, supervisores e psicólogos é, neste caso, de "imaturidade" para a aprendizagem, o que equivale a dizer que existe basicamente uma suspeita de dislexia do desenvolvimento, fazendo-se afirmações sobre patologias a partir de discriminações sociais, Schneider continua: "Tais afirmações são geralmente feitas simultaneamente com declarações acerca de subnutrição e ausência de cuidados médicos. Contudo, isto é confundir pobreza material e física com pobreza cultural" (p.58). Novaes (1977) exemplifica claramente esta tendência, quando afirma que "a privação das mesmas oportunidades para o desenvolvimento leva crianças de níveis sócio-econômicos baixos a dificuldades de adaptação às situações de aprendizagem organizadas e preparadas para outro tipo de população trazendo, como consequência lógica, percentual muito significativo de evasão escolar e de problemas de aprendizagem, de correntes de atrasos de vários anos. (...) Tais características relacionam-se com a atenção instável e dispersiva, com o pensamento mágico predominante, com o autoconceito deficiente, com os sentimentos de insegurança e inferioridade, com as dificuldades perceptivas, de fraca retenção mnemônica..." (p.59-60). Embora a autora não passe a propor, a seguir, a reeducação das crianças de níveis sócio-econômicos baixos, é necessário concluir que essa seria sua única esperança de adaptação à escola a partir da lista de características negativas a elas atribuídas.

Craidy, Grossi e Fialho (1983) também apontaram a mesma orientação clínica no tratamento do insucesso escolar das crianças das classes populares no Brasil, quando salientaram, como tendências nítidas desse tratamento, a inclusão de "atendimento psicológico" e "reeducação". No entanto, é necessário questionarmos se podemos estar, de fato, diante de algum tipo de patologia, ou seja, se o tratamento clínico psicológico, pela reeducação psicomotora, como sugerem alguns ou pela psicoterapia, como sugerem outros, é uma resposta apropriada aos altos índices de repetência na primeira série entre crianças pobres.

Considerando-se as estimativas de incidência de dislexias entre nós, seria razoável explicarmos tão altos níveis de repetência na primeira série em função de problemas clínicos? Não caberia uma crítica simples, baseada no próprio senso comum, de que tais índices de incidência não podem evidenciar patologias? Quais seriam os ar

gumentos que mantêm essa explicação?

Um dos argumentos ~~que tem sido utilizado para manter~~ a explicação do fracasso escolar em termos de atrasos no desenvolvimento é o baixo nível de desempenho de ~~desempenho de~~ crianças pobres em testes de prontidão para a leitura, como o ABC, de Lourenço Filho, e o Teste Metropolitano de Prontidão. No entanto, é necessário que consideremos que o estabelecimento de padrões em testes psicométricos é normativo, baseia-se em estatísticas desenvolvidas para determinadas populações em certas condições. Tais padrões, como salienta Cunha (1977), têm raízes culturais por demais acentuadas para que se possa atribuir processos patológicos àqueles que não seguem as normas determinadas em um contexto sócio-cultural particular. Além disso, nada existe na natureza da escrita alfabética, como vimos pela análise anterior, que exija da criança a ser alfabetizada uma idade mental de 6 anos, por exemplo, ou um determinado nível de desempenho em qualquer um dos testes que têm sido usados para avaliar a prontidão para a alfabetização. Quando examinamos criticamente tais testes, vemos que poucos itens refletem o exame de alguma habilidade envolvida no processo de execução ou aquisição da leitura. De finir palavras, montar quebra-cabeças, encontrar a figura que pode ser formada quando arranjamos as partes desconectadas de um desenho ou copiar figuras geométricas, exemplos de itens dos vários testes usados na avaliação da prontidão para a alfabetização, não são tarefas que exigem do sujeito aquilo que está envolvido na compreensão do código alfabético. Finalmente, como puderam demonstrar Gatti, Patto, Costa, Kopit e Almeida (1981), num estudo detalhado sobre alunos aprovados e reprovados na primeira série em uma escola carente e outra não-carente, um baixo nível de desempenho nos testes de prontidão não pode ser considerado como causa suficiente para a reprovação. De fato, na escola carente, 24% dos aprovados classificam-se no Teste Metropolitano de Prontidão como tendo desempenho médio inferior e, na escola não-carente, 31% dos aprovados obtiveram esta classificação. Entre os reprovados, a percentagem de crianças mostrando esse nível de desempenho nas escolas carente e não carente foram, respectivamente, iguais a 45 e 26. Similarmente, esses autores apontam que o mesmo padrão se repete com relação aos resultados da Escala de Weschler (WISC), pois foram encontradas "não só crianças reprovadas como também aprovadas nas categorias de classificação 'médio inferior', 'limítrofe' e 'deficiente'" (p. 1) tanto na escola carente como na não-carente. Assim, embora constatada a suposta causa de baixo desempenho nos testes Metropolitano de Prontidão e no WISC - não foi observado o efeito esperado. Resultados claros como esse são raros em psicologia, porém permitem-nos afastar a hipótese de uma relação causal entre o baixo desempenho nessas provas e fracasso na alfabetização. Devemos, portanto, considerar as correlações observadas entre essas variáveis

na literatura resultam de uma terceira variável, que tende a estar associada às anteriores.

O segundo tipo de explicação mencionado acima, especificamente desenvolvido para o caso das crianças pobres, trata o fracasso destas crianças como resultado da "marginalização" ou "privação cultural". A abordagem da "privação cultural" difere da anterior por não tratar o fracasso das crianças pobres em alfabetização como casos clínicos, que exigem "atendimento psicológico" ou "reeducação". As crianças pobres são vistas como estando em desvantagem com relação àqueles de camadas mais abastadas, podendo, porém, ultrapassar estas desvantagens pela educação compensatória. Entre psicólogos, o esforço mais sistemático em pesquisar a questão do fracasso na aprendizagem da leitura no Brasil foi realizado, sem dúvida, por Ana Maria Poppovic e seus colaboradores. Seus estudos (1972; 1973; 1975; 1977), pioneiros entre os trabalhos de pesquisa psicológica relevante a esta questão, têm grande importância e serão comentados detalhadamente, a fim de compararmos posteriormente a abordagem subjacente a tais estudos e aquela que será proposta no presente trabalho. Necessário se faz, em primeiro lugar, comentar que, apesar de todas as críticas que aqui faremos ao trabalho do grupo de pesquisadores dirigido por Ana Maria Poppovic, a importância de seu trabalho não é negada por nós. De fato, seus estudos têm gerado maior interesse na análise desse grave fenômeno, a reprovação na primeira série do primeiro grau, do que qualquer outro grupo de trabalhos produzido por um psicólogo brasileiro. Sua contribuição é inegável. No entanto, cabe aos pesquisadores investigarem diversas possibilidades, discutirem diversas saídas para o mesmo problema, e, nesse processo, divergirem entre si, sem que tais divergências constituam desrespeito ao trabalho realizado por aqueles com quem não concordamos por qualquer razão de natureza teórica ou empírica.

A estratégia de pesquisa utilizada por Poppovic e seus colaboradores (1975) constitui em selecionar um certo número de testes (conhecimentos gerais; funções psiconeurológicas; conhecimento de convenções da leitura; conhecimento de elementos matemáticos; conceitos básicos; operações de análise, síntese e ordenação perceptual; solução de problemas; conhecimento de gramática e vocabulário) e aplicá-los a duas amostras de crianças, uma escolinha entre famílias de renda média e outra entre famílias de renda baixa. Os resultados mostraram grandes diferenças entre os dois grupos de crianças, as quais, segundo Poppovic. Esposito e Campos (1975), explicam "claramente os índices alarmantes de repetência em nível de primeira série" (p.37). Diante desses resultados, Poppovic e seus colaboradores criaram um programa especialmente talhado para o ensino da leitura a crianças pobres (Poppovic, 1977), o qual inclui exercícios em

as habilidades em que as crianças pobres haviam anteriormente apresentado performance inferior àquelas das crianças de famílias mais abastadas.

Esta abordagem ao problema do fracasso escolar na primeira série de acordo com Poppovic (1981), reconhece a importância dos fatores sociais na produção dos altos índices de fracasso na aprendizagem da leitura entre as crianças pobres e propõe que a escola é parcialmente responsável por tal fracasso. A escola, insiste Poppovic, precisa modificar-se de tal forma que os programas oferecido às crianças pobres satisfaçam suas necessidades, oferecendo-lhes treinamento especial naquelas habilidades em que, por qualquer razão, sua performance mostre deficiências. Patto (1981) e Carraher, Carraher e Schlieman (1982) salientaram que, apesar de algumas diferenças, a proposta subjacente a esta abordagem constitui essencialmente uma forma de educação compensatória na escola, ao invés de um programa compensatório no período pré-escolar, como foi experimentado nos Estados Unidos pelo projeto Head Start.

O programa de ensino proposto por Poppovic e seus colaboradores - o Programa Alfa - tem inúmeras qualidades. Em primeiro lugar, baseia o processo de aprendizagem na análise da palavra a nível silábico, que, como vimos anteriormente, é mais compatível com o modo de pensar da criança ao início da alfabetização. Em segundo lugar, o programa inclui, embora poucos, alguns exercícios de identificação de rimas, que, como vimos anteriormente, beneficiam todas as crianças, uma vez que o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico está associado a um maior progresso em leitura. Em terceiro lugar, a avaliação da aprendizagem proposta neste programa não é feita a partir de um padrão predeterminado, que separa os bem-sucedidos dos fracassados, mas constitui uma avaliação do progresso da criança, sendo que seu trabalho no ano subsequente deve continuar do ponto onde ela parou, instituindo os criadores do Programa Alfa em que não deve haver repetição do que já foi vencido mas continuação a partir do que já foi aprendido. No entanto, as modificações propostas pelo programa não parecem ter sanado o mal para o qual o remédio foi criado. Apesar do fato de que o Programa Alfa prevê um tempo maior para a aprendizagem da leitura do que outros métodos tradicionalmente usados na escola pública, a quantidade de material a ser coberto pela professora foi reduzida durante este ano, uma demonstração clara de que professores e alunos estavam encontrando dificuldade em satisfazer o que se esperava que pudesse ser estudado em um ano. Por outro lado, as estatísticas favoráveis referentes à redução do índice de reprovação oferecidas por aqueles que têm apresentado avaliações do Alfa não podem ser aceitas de imediato como indicadoras de sua eficácia na redução do fra-

casso na alfabetização, uma vez que uma das (boas) características do programa consiste em insistir em que a criança não deve ser reprovada. Supõe-se, assim, que se o método está sendo bem utilizado, avaliações dos efeitos do Alfa que se baseiam em estatísticas referentes à redução do fracasso escolar não podem ser usadas como avaliações cientificamente aceitáveis de sua eficácia.

Em vista das diversas características positivas do Programa Alfa citadas acima, torna-se necessário analisar o programa e levantar possíveis hipóteses para a explicação de sua incapacidade de sanar o problema.

Em primeiro lugar, salienta-se o fato de que Poppovic e seus colaboradores não demonstraram em seus trabalhos uma relação causal entre as habilidades a serem desenvolvidas durante o período preparatório de seu programa e aprendizagem da leitura. Ainda que a tese da privação cultural possa ser correta, os exercícios propostos para vencer essa privação e preparar as crianças pobres para a aprendizagem da leitura talvez não sejam os adequados. Esta é, de fato, uma conclusão razoável, quando se considera, por um lado, a análise do código alfabético apresentada anteriormente e os requisitos que sua aprendizagem impõe sobre o alfabetizando e, por outro, o tipo de exercício do período preparatório neste programa. Em segundo lugar, é possível que o programa, embora bom em si, não possa produzir resultados quando aplicado de modo impróprio. A má qualificação do corpo docente seria um impedimento à sua implantação. Em terceiro lugar, observa-se que o Programa Alfa está primariamente centrado na questão da descoberta do código. Embora métodos desta natureza tenham-se mostrado mais efetivos na alfabetização de outras clientela (ver, a este respeito, revisão apresentada por Chall, 1967), é possível que, para o grupo de crianças em questão, uma certa ênfase no significado seja elemento essencial para se obter níveis de motivação adequados para essa complexa aprendizagem. Soliar e Pelandré (1984) também já apontaram, num comentário geral sobre as razões do insucesso na alfabetização a possibilidade de que a ênfase exagerada sobre exercícios perceptuais e sobre o decifrado do código possa ter efeitos negativos para esta clientela. Para constataremos o papel secundário que tem o significado da leitura neste programa, basta comparar os textos nele propostos para leitura com outros que sejam comparáveis em nível de dificuldade quanto ao decifrado do código e que dêem, porém, maior atenção ao significado e aos interesses de crianças na faixa etária em que se dá a alfabetização inicialmente. Um exemplo de uma das leituras proposta no Programa Alfa está contido no Quadro 1.

A ênfase do decifrado do código é tão extrema neste texto que podemos mesmo identificar a "família de sílabas" que estava

sendo praticada quando o texto foi introduzido. O texto não tem propriamente uma estrutura de estória: não há um personagem que se encontre em uma situação problema, a qual finalmente encontraria uma solução, ainda que mágica, ao final. Não há algo que possa motivar a criança à leitura no texto em si pois este foi elaborado exclusivamente para a realização de uma tarefa escolar. A atividade de leitura não é instrumento para diversão, comunicação ou aprendizagens novas. É uma atividade com um fim em si mesmo.

Ao contrário do observado no texto do Quadro 1, o texto apresentado no Quadro 2 - escrito por uma mãe envolvida com a alfabetização de seu filho - apresenta uma história. Embora curta e utilizando apenas elementos conhecidos pela criança na mesma fase do programa em que o texto do Quadro 1 pode ser utilizado, a história do Quadro 2 tem princípio, meio e fim, desenvolve uma situação-problema e utiliza um tema de interesse nessa faixa etária: a bruxa. Apenas uma palavra com elementos desconhecidos foi introduzida, a própria palavra bruxa, cuja leitura não causou problema para a criança pois apareceu tantas vezes no texto que acabou sendo reconhecida após a primeira leitura pela mãe, logo no título. As frases da história são curtas e não exigem esforço exagerado na síntese de seu significado. No entanto, o significado é ordenado o suficiente para que a criança participe desde cedo uma das importantes habilidades que deve desenvolver ao ler: extrair o significado e auxiliar a si mesma na decodificação a partir do significado do material que já foi lido. Tal habilidade dificilmente poderia ser praticada em textos cujo significado é truncado pela necessidade de praticar intensivamente a última "família de sílabas" estudada pela criança.

Apesar da importância das duas primeiras considerações feitas quanto às dificuldades do Programa Alfa, julgamos que a última talvez seja a mais grave, com base em estudos sobre a relevância da leitura para o alfabetizando, os quais discutimos a seguir.

USO DA LEITURA NA VIDA COTIDIANA:

A CONTRIBUIÇÃO DA ANTROPOLOGIA

A escrita é uma invenção antiga e não emergiu nas sociedades tecnológicas atuais. As condições de vida típicas das camadas de renda mais abastadas em nossa sociedade são, provavelmente, mais semelhantes às condições de vida daqueles que chamamos de "culturalmente privados" do que às dos letrados dos tempos antigos. Não nos podemos permitir aceitar hipótese que afirmem que qualquer condição típica das camadas mais abastadas de nossa população seja necessária à aprendizagem da leitura, tornando aqueles que não desfrutam desta

condição "culturalmente" deficientes para o processo de alfabetização. Pretendemos, nesta seção, discutir um caso interessante de alfabetização sem escolas, cuidadosamente descrito por Scribner e Cole (1978 ; 1980), procurando extrair dessa descrição algumas lições importantes para o caso brasileiro.

Os vais, o grupo onde o estudo de Scribner e Cole foi feito, constituem uma sociedade tradicional na costa noroeste da Libéria, a qual se tornou conhecida pela invenção de uma escrita silábica há aproximadamente 150 anos. Este sistema de escrita é transmitido de uma geração a outra sem escolas ou professores treinados. Stewart (1967) e Scribner e Cole (1978) estimam que aproximadamente - 20 a 25% dos homens vais são alfabetizados em sua escrita. A escrita é parte da vida dos homens vais. Com ela, eles registram presentes nos funerais e seus doadores, contribuições políticas, atividades administrativas e transações comerciais. Conseqüentemente, as mulheres quase nunca aprendem a usar o sistema de escrita vai. A aprendizagem da leitura em vai não é uma atividade para crianças; é uma atividade para jovens e adultos do sexo masculino. Como não há escolas que ensinem a escrita em vai é uma atividade voluntária. As motivações surgem entre os jovens das mais diversas formas: alguns aprendem a ler e escrever para organizar festas e corresponder-se com namoradas em aldeias vizinhas, outros para ler as cartas de parentes distantes, outros para anotar transações comerciais ao substituírem o pai em seus negócios. A instrução ocorre naturalmente, na vida diária, por diferentes métodos. A aprendizagem pode durar, de acordo com as observações de Scribner e Cole (1981), de apenas algumas semanas (com quatro ou cinco horas de instrução por semana em situações inteiramente informais) até um ano, segundo o testemunho de alguns. Scribner e Cole registraram informações de desistência na aprendizagem do sistema com pouca frequência. Aqueles considerados maus aprendizes, sobre os quais os informantes falavam com uma certa atitude de superioridade, nunca se incluindo nesta categoria, eram os que adquiriam o uso funcional do sistema em alguns meses mais exigiam um ano para "completar o processo".

Numa comparação entre as habilidades dos homens alfabetizados em vai e de um grupo semelhante quanto a habilidades cognitivas e perceptuais diversas, Scribner e Cole (1978; 1981) não encontraram muitas diferenças, o que pode levar-nos a concluir que o grupo de alfabetizados não era constituído por uma elite intelectual.

dos vaís, o que poderia justificar o sucesso de sua alfabetização em condições adversas, incluindo problemas de nutrição e saúde (a vida média dos vaís é bastante baixa e a mortalidade infantil excede 50%), vida predominantemente no campo ou em pequenas aldeias, contacto diário com um grande número de analfabetos, aprendizagem com pessoas não-treinadas para o ensino e em condições pouco sistemáticas. Tais condições para a aprendizagem são, frequentemente, mencionadas no Brasil para explicar nossos índices elevados de insucesso na alfabetização. Por outro lado, algumas correlações interessantes aparecem entre variáveis de natureza social e alfabetização em vaí, todas elas indicadoras de motivações especiais. Os alfabetizadores em vaí era, frequentemente, os chefes da casa, tinham negócios que exigiam um registro para melhor controle como artesanato ou mais de uma cultura em suas fazendas, e tinham atitudes mais tradicionais, sendo mais "conservadores" da cultura vaí original de sua sociedade. Apesar das condições adversas para a aprendizagem mencionadas acima, dois fatores se destacam como provavelmente importantes para explicar o fato de que desistências no processo de alfabetização são pouco comuns na aprendizagem da escrita vaí: a relevância de sua aprendizagem para o alfabetizando e a relação informal, inteiramente diferente da relação professor-aluno, característica do processo de alfabetização em nosso meio. A questão da relevância da escrita enquanto instrumento para algo será discutida nesta seção. O problema da relação professor-aluno será discutido na seção seguinte.

Diante desses resultados de Scribner e Cole, Carraher (1984) propôs-se a estudar a questão da relevância da leitura para aquelas crianças cujas perspectivas de fracasso na alfabetização são grandes. A relevância não foi definida por Carraher simplesmente como uma questão do conteúdo das cartilhas pela inclusão de palavras como tapioca no Nordeste e pipa no Sul, como se faz nas chamadas "cartilhas regionais", mas como envolvendo a valorização da leitura - enquanto instrumento, o que ela pode fazer pelo indivíduo e o que o indivíduo pode fazer com ela. Quando uma criança de uma família mais rica aprende a ler, ela encontra imediatamente os mais diversos usos para a leitura. Sua casa está repleta de livros e revistas para a diversão daqueles que sabem ler. Seus pais, enquanto modelos, estão frequentemente lendo e escrevendo. Quando alguém telefona, anota-se um recado. Quando alguém viaja, escreve uma carta. Quando não se quer esquecer um encontro importante, anota-se em uma agenda. Quando queremos aprender a fazer um bolo, anotamos a receita. No entanto, quais seriam as portas abertas pela leitura para a criança pobre

Quais são as vantagens da leitura em seu ambiente? Qual a relevância da leitura para sua vida cotidiana? E, conseqüentemente, quais as motivações em que sua aprendizagem da leitura se baseia?

A abordagem sugerida por Carraher (1984) para o fracasso das crianças pobres na alfabetização envolve um modelo psicológico deferente daquele desenvolvido por Poppovic e seus colaboradores, porque explora as conseqüências das diferenças culturais entre crianças pobres e ricas sobre a motivação para a leitura, e não sobre suas habilidades. Esta posição não exclui a possibilidade de diferenças de natureza cognitiva entre crianças de diferentes camadas de renda, mas a relega a segundo plano, pois pressupõe que, dada a motivação necessária, as habilidades requeridas para a leitura se rão desenvolvidas no decorrer do processo de alfabetização. Tal posição é coerente com a observação de Carraher e Rego (1984) de que, em bora inicialmente muito atrasadas em seu conhecimento metalingüístico quando comparadas com as crianças mais ricas, muitas crianças pobres progrediam significativamente durante um ano de alfabetização, reduzindo a diferença entre os grupos e aproximadamente um semestre de escolarização. Assim, Carraher (1984) propôs que: (1) a escola desenvolve um determinado número de atividades que visam a alfabetização; (2) em famílias de renda alta ou média, as atividades ligadas à leitura e que ocorrem em casa oferecem certas motivações e desenvolvem certas habilidades, que constituem uma base sólida para a alfabetização; (3) a escola, provavelmente por simples inconsciência dos professores, pressupõe a existência de tais motivações e não contribui para o seu desenvolvimento; (4) em famílias de renda baixa, as atividades e motivações ligadas à alfabetização têm outro caráter e não complementam, portanto, de modo harmônico, o trabalho escolar, como o que se observa em famílias de renda média e alta. Tal análise sugere que, para compreendermos o papel que a escola certamente desempenha na produção de tão elevados índices de fracasso na aprendizagem da leitura, precisamos compreender como as atividades que têm lugar na escola e na família se complementam - ou deixam de ser complementares - do ponto de vista do desenvolvimento da criança. Uma análise semelhante foi feita, por exemplo, por Brice Heath (1983), que mostrou que as mães de uma certa comunidade desenvolviam em casa com suas crianças uma forma particular de ler histórias antes de ir para a cama, a qual preparava a criança para atividades escolares de leitura e compreensão mais tarde. Em contraste, em outras comunidades, Brice Heath observou uma descontinuidade entre comunidade e escola com relação ao conceito de história e sua interpretação. As

ferências entre comunidade e escola resultavam em dificuldades por parte das crianças na interpretação do que delas seria esperado na escola ao realizarem narrativa e análise do significado de histórias.

A fim de identificar a existência de tais motivações pressupostas pela escola e oferecidas pelas famílias diferentemente, de acordo com sua posição sócio-econômica, Carraher (1984) entrevistou os responsáveis por crianças de duas escolas que exibiam elevados índices de reprovação na primeira série nos últimos cinco anos em dois bairros contíguos na periferia de Recife. As entrevistas levantavam, além de informações sobre variáveis sócio-econômicas e demográficas, informações relativas ao uso de valorização da leitura e da escrita na vida cotidiana dos entrevistados. Além disso, foram observadas as nove professoras das escolas freqüentadas por essas mesmas crianças, analisando se os usos da leitura e escrita em sala de aula, a fim de constatarlos com o que fosse observado na comunidade. Os resultados deste estudo revelaram as seguintes tendências: (1) não se observou associação entre renda familiar e sucesso escolar nesta faixa da população; (2) não se observou correlação significativa entre o nível de instrução paterno ou materno e aprovação escolar, embora os coeficientes, nesse caso, tenham aproximado o nível de significância de 0,05; (3) não se observou associação entre o número de filhos, ou o número de pessoas na casa, ou a posição familiar da criança e aprovação escolar. Tais resultados indicam que, embora as variáveis macro estruturais tenham uma associação com o sucesso escolar quando se examina a sociedade como um todo, elas não desempenham o mesmo papel quando se examina apenas uma porção desta sociedade. Coimbra (1981) também obteve resultados semelhantes aos nossos, não observando diferenças sócio econômicas entre crianças da periferia de Salvador aprovadas e reprovadas ao fim do ano. Ela, porém, não deu ênfase a esse importante resultado em seu trabalho. Uma interessante implicação de resultados como esse é que possivelmente a associação entre as variáveis estruturais e o sucesso escolar é mediada por outras variáveis que, em geral mas nem sempre, estão associadas às variáveis estruturais. Quando se examina uma porção menor da sociedade, em que a associação entre as variáveis mediadoras do sucesso escolar e as variáveis estruturais pode não ser tão clara, a associação entre as variáveis estruturais e o sucesso escolar desaparece. Seria portanto, interessante observar também se tal associação desapareceria quando considerássemos apenas crianças de famílias de renda média e alta.

No entanto, faz-se necessário perguntar: quais poderiam ser estas variáveis mediadoras?

sugerem que não se pode aceitar a influência de fatores sócio-econômicos de modo determinista e automático. É necessário mostrar como esses fatores são culturalmente mediados a nível da ação individual. Assim, Carraher (1984) buscou nas motivações existentes para a leitura e escrita as mediadoras culturais das influências sócio-econômicas sobre o fracasso na alfabetização de crianças pobres. Replicando resultados observados por Oliveira (1984), Carraher observou que o uso mais comum da escrita e leitura nesta porção da sociedade é para a correspondência com parentes: 75% de todos os entrevistados mencionaram usar a leitura ou escrita para tal fim. Esse uso ultrapassa mesmo os níveis de alfabetização individual, pois mesmo mães analfabetas mantinham correspondências com seus parentes através de terceiros que liam e escreviam por elas. Em contraste, apenas 32,5% mencionaram usar a escrita para anotar coisas de que gostariam de poder lembrar-se mais tarde; 39% mencionaram ler livros, jornais, revistas, ou a Bíblia; 12,5% mencionaram usar a leitura ou escrita em suas ocupações remuneradas e 17,5% mencionaram qualquer outro uso de leitura ou escrita não incluído entre os acima. Um resultado extremamente interessante deste estudo foi a observação de uma associação significativa entre o hábito da mãe de ler para a criança e o sucesso escolar ao final da alfabetização. O material lido era freqüentemente a correspondência recebida de parentes e, ocasionalmente, histórias. Quando se contrasta a situação em casa e aquela na escola, o papel exercido pela motivação para a aprendizagem desenvolvida em casa fica ainda mais claro pois, em nenhuma das ocasiões de observação em sala de aula, as professoras levaram as crianças a utilizar a leitura e escrita funcionalmente. As professoras liam para as crianças apenas as instruções das tarefas a serem realizadas em classe, quando estas eram escritas, e as crianças em nenhuma ocasião precisaram utilizar a leitura ou escrita para conseguir mais do que a simples realização da tarefa escolar proposta pela professora. Nos raros casos de leituras de frases seqüenciadas, as quais não merecem o nome de história, a criança tinha a tarefa de responder curtas perguntas sobre as frases lidas. Em outras palavras, a leitura e a escrita jamais foram usadas como instrumento para conseguir algo além da realização da tarefa escolar. Esta situação, que permanece inalterada quando examinamos os diversos métodos para alfabetização propostos nos livros disponíveis, sejam eles "cartilhas regionais" ou não, ilustra a irrelevância da leitura para aquelas crianças que não convivem com a leitura e escrita como instrumento significativo em seu dia-a-dia. Parece-nos, pois, mais fácil apontar a falta de entrosamento entre escola e vida diária das crianças de camadas de baixa renda quanto à motivação para a leitura. A escola pressupõe esta motivação, não assumindo a responsabilidade de tornar a leitura e escrita atividades significa-

tivas e funcionais para a criança. A criança passa, em sala de aula, grande quantidade de tempo examinando as características do complexo código de escrita que usamos, passo certamente necessário à aprendizagem da leitura, sem, no entanto, ter oportunidade de encontrar uma motivação mais potente para a realização de atividade tão complexa. Aquelas crianças que convivem com a leitura e escrita em contextos funcionais em suas casas, aquelas cujas mães lêem para elas e mantêm correspondência com seus parentes tem maior probabilidade de aprovação ao final da primeira série do que aquelas em cujas famílias a leitura não parece ter utilidade no cotidiano.

Carraher (1984) examinou ainda o tipo de valorização atribuído à leitura entre os entrevistados em sua pesquisa. Da mesma forma que Carvalho (1982), Carraher observou uma atitude clara de estigmatização do analfabeto nesta camada da sociedade. Tal atitude está claramente refletida nos seguintes comentários:

"Uma pessoa que não sabe ler era melhor ser cego porque não sabe nada do mundo e tem que tá perguntando pros outros."

"Eu queria saber ler porque aí eu podia entrar num lugar e saber de tudo. Quando eu entro num bar e aí eu quero pedir uma coisa e não sei o que tem, eu tenho vergonha de perguntar e o povo sabe que eu não sei ler. Eu morro de vergonha."

"É uma vergonha o povo quando não sabe ler. Vai num banco e não sabe nem assinar o nome. Tem de melar o dedo e botar. Depois, pode limpar aquele preto que não sai direito e mesmo quando sai do banco todo mundo sabe que tá com o dedo melado é porque não sabe nem assinar o nome."

"Eu não sei ler nada mas eu conheço o nome do meu ônibus. Pego direitinho o ônibus pros cantos que eu conheço. Mas se eu for proutros cantos que não conheço, aí eu tenho de perguntar e fico com a maior vergonha. Era melhor ser cego do que ter que ficar perguntando mesmo vendo. A gente vê aqueles ônibus todos e não sabe qual é. Uma vez eu tive tanta vergonha que pra pedir pro homem ler pra mim eu disse que não tava enxergando porque tava sem óculos."

Contrariamente a Carvalho (1982), e de acordo com observações anteriores de Carraher e Carraher (1982), Carraher (1984) concluiu que o significado atribuído à alfabetização entre os entrevistados é principalmente a questão de uma boa apresentação social (face-saving, na terminologia de Goffman, 1963) - ou, melhor ainda, de uma apresentação social menos vergonhosa, não estigmatizada. Nossa sociedade tende a estigmatizar o analfabeto e ninguém deseja ser associado a este estigma em público; como salientou Freire (1970), o analfabetismo é tratado como um traço que desvaloriza o indivíduo. Tal é a necessidade de evitar este estigma que observam-se tentativas de "passar por um normal", no sentido de Goffman (1963), como foi o caso

do entrevistado acima que alegou ter-se esquecido dos óculos para perguntar a alguém sobre os ônibus na parada de ônibus. Por outro lado, quando questionados objetivamente sobre a utilidade da leitura em sua profissão, os entrevistados tendiam a negar que a alfabetização tivesse trazido qualquer melhora para sua situação profissional. Embora expressando, como aqueles entrevistados por Carvalho (1982), a opinião de que um analfabeto não consegue qualquer emprego, 72,5% das mães entrevistadas afirmaram não precisar da leitura de modo algum para o exercício de suas atividades remuneradas. Essa crença de que aprendeu a ler não tem muitas conseqüências para sua situação profissional, também observada por Fletcher (1983) em alunos do MOBREAL, é claramente apoiada pelos dados obtidos para a amostra estudada por Carraher, onde, tanto para homens quanto para mulheres, não foi observada qualquer melhoria profissional quando se comparou o nível profissional dos analfabetos e o daqueles que haviam apenas sido alfabetizados. Para os homens, era necessário atingir pelo menos a quarta série a fim de se obter uma melhoria em sua situação profissional, enquanto que para as mulheres a escolaridade necessária para uma melhoria de nível profissional apareceu a partir da quinta série.

Os resultados descritos acima são sugeridos de que, quando a leitura e escrita não constituem um instrumento significativo na vida cotidiana, o tipo de valorização que estas atividades têm nesta camada da população certamente não poderá servir de motivação para as crianças. É pouco provável que crianças de 7 ou 8 anos sejam propriamente motivadas para a aprendizagem da leitura apenas para evitar o estigma do analfabetismo. Tal significado para a alfabetização certamente tem reduzido apelo entre as crianças.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE LEITURA PELA ESCOLA

A escola brasileira chama para si a responsabilidade de alfabetizar. Conseqüentemente, raros são os esforços de alfabetização fora da escola no Brasil. E, mais particularmente, o Estado chamou para si a responsabilidade pela alfabetização de todos ao constituir, pelo menos por lei, o ensino até a oitava série como um direito e dever de todos. No entanto, essa responsabilidade não está sendo cumprida. Torna-se imperativo que se procure analisar por que. A questão, é, porém, tão complexa que podemos apenas examinar alguns de seus aspectos uma vez que estão envolvidos fatores históricos ligados ao papel da escola no passado e no presente, fatores econômicos, políticos, sociais e também fatores educacionais mais específicos, como os fatores relacionados à formação daqueles a quem a sociedade entrega pessoalmente a tarefa da alfabetização. Assim, sem pretender uma análise exaustiva dos problemas relacionados à institucionalização da alfabetização, levantaremos, a seguir, algumas questões de interesse.

1. As duas trilhas do sistema educacional

O sistema escolar brasileiro é sabidamente constituído por duas linhas paralelas, uma pública, patrocinada pelos governos estaduais e municipais, e outra particular. Embora existam variações históricas (ver Freitag, 1980, para uma análise do desenvolvimento dos sistemas educacionais no Brasil), e algumas exceções, o sistema particular e o sistema público são paralelos entre si durante os quatro primeiros anos. Após esse período, muitos dos clientes do sistema público ingressam nas escolas particulares mais baratas e de funcionamento noturno, para conciliar trabalho e estudo, adquirindo uma educação notoriamente deficiente quando comparada àquela recebida pelos que participam do sistema particular desde os primeiros anos. Finalmente, ao nível universitário, as duas linhas tendem a cruzar-se, pois os clientes do sistema particular mais caro passam a utilizar as universidades federais, melhor equipadas e de maior prestígio, enquanto que os sobreviventes da outra trilha passam a utilizar as universidades particulares. Algumas diferenças entre os dois caminhos nos primeiros anos merecem atenção.

1. As escolas particulares constituem um privilégio daqueles que podem pagar suas taxas. Diferentes níveis de excelência, de acordo com a opinião geral, estão correlacionados com o valor das taxas mensais. Aqueles que não podem pagar as (cada dia mais) elevadas taxas do sistema particular levam seus filhos para as escolas públicas.

2. As escolas particulares habitualmente incluem de dois a quatro anos de pré-escola. As crianças aprendem a ler na pré-escola e, ao ingressarem na primeira série do primeiro grau aos seis ou sete anos de idade, já são leitores relativamente fluentes. No sistema público, a existência da pré-escolas é uma questão política. Os investimentos em classes pré-escolares tem sido assistemáticos e flutuam de acordo com as mais diversas pressões sobre o sistema. Por outro lado, poucos estudos tem procurado demonstrar a importância da educação pré-escolar para a adaptação posterior da criança ao primário, permitindo aos pesquisadores argumentarem mais eficientemente quanto a sua importância. Um deles (Alencar e Nascimento, 1977), realizado em pequena escala, produziu efeitos decisivamente desencorajadores; apesar da introdução de inúmeras medidas consideráveis favoráveis ao desenvolvimento da criança, como assistência médico-odontológica e orientação das professoras por psicóloga e pesquisadora de alta qualificação, além do próprio programa pedagógico, os ganhos com o treinamento pré-escolar não foram significativos o suficiente para impressionarem agências financiadoras da educação pré-escolar.

Outro, de maior porte, realizado conjuntamente por pesquisadores na Argentina, Chile, Bolívia e Colômbia (Pozner, 1982), apesar de encontrar resultados positivos, não é interpretado pela própria autora como indicando que o pré-escolar seja, em si próprio, uma solução determinante (grifo usado pela autora) da aprendizagem. Ressalta Pozner que, mais importantes do que a simples frequência ou não-frequência à pré-escola na determinação da aprendizagem posterior, são a situação sócio-econômica e o tipo de instituição escolar freqüentado pela criança. Ainda assim, vale ressaltar que Pozner observou níveis significativamente maiores de alfabetização e aprovação entre crianças de camadas de baixa renda que haviam freqüentado o pré-escolar do que entre crianças procedentes da mesma camada de renda que não haviam freqüentado o pré-escolar.

3. As escolas particulares que oferecem os quatro primeiros anos de ensino tendem a funcionar em dois períodos apenas. As escolas públicas, especialmente as mais carentes, tendem a funcionar em três ou até quatro turnos, o que reduz a jornada escolar e três horas e meia. Tal redução, como apontaram Rosenberg (1982) e Brandão, Beata e Rocha (1983), está associada a maiores índices de reprovação, aparecendo principalmente nas escolas carentes.

4. Há, nas escolas particulares, uma preocupação clara com as inovações metodológicas, o aperfeiçoamento do corpo docente e a busca de novos recursos didáticos, "Os privilegiados são novamente premiados com um aparato técnico-pedagógico sofisticado, comparável ao das boas escolas de países desenvolvidos. Enquanto isso, a escola pública vive abandonada à sua própria sorte, padecendo de todo tipo de carência — prédios sem condições de segurança, falta de recursos materiais e humanos, excesso de alunos em sala de aula —, tendo de recorrer às Associações de Pais e Mestres para assegurar condições mínimas de funcionamento" (Rosenberg, 1982).

5. As atitudes das professoras com relação a seus alunos nas escolas públicas e particulares diferem acentuadamente. As professoras das escolas particulares acreditam que seus alunos em geral aprenderão a ler e escrever sem grandes dificuldades e desenvolverão estas habilidades até níveis de sofisticação elevados. Seus alunos são considerados inteligentes, cheios de potencial para a aprendizagem escolar e motivados pelo ambiente familiar para tais desenvolvimentos. As professoras das escolas públicas acreditam de seus alunos têm um potencial para a aprendizagem extremamente reduzido por suas experiências familiares e sua história de desenvolvimento físico (Tello 1981). Em resposta a um questionário apresentado a 120 professoras da rede pública em três seminários de treinamento realizados por uma equipe de professores da Universidade Federal de Pernambuco (Carraher,

1982), observou-se que 62% delas concordavam com a afirmativa: "Infelizmente, a realidade da escola pública é tal que a grande maioria de nossas crianças não tem qualquer potencial para a aprendizagem". Além disso, Rosenber (1982) e Buarque (em preparação) apontaram também a clara marginalização de certos grupos pelas professoras nas classes de alfabetização, chamados de "casos perdidos" ou "fracos", os quais não recebem mais o mesmo incentivo para completar o processo de alfabetização após terem sido assim classificados. Buarque estima que, frequentemente, estes grupos chegam a constituir metade das crianças.

Tais crenças encontram apoio nas teorias psicológicas de privação cultural que, como vimos, procuram realçar que ⁽¹⁾ uma notável percentagem dos pais das crianças que frequentam as escolas públicas é constituída por analfabetos; ⁽²⁾ os pais das crianças de escolas públicas não estariam muito interessados no sucesso escolar de seus filhos e estariam dispostos a tirá-los da escola sem hesitação para engajá-los em atividades lucrativas, úteis ao sustento familiar; ⁽³⁾ o ambiente familiar seria carente de estímulos importantes para o desenvolvimento cognitivo, o que resultaria num consequente atraso nesse desenvolvimento. Tais diferenças atitudinais são extremamente importantes quando consideramos as observações de Rosenthal e Jacobson (1981), que mostram a importância das expectativas dos professores para o desempenho acadêmico de seus alunos.

6. O ajustamento do treinamento das professoras à sua clientela difere entre as escolas públicas e as particulares. Como sugere Brandão (1982), o acesso das crianças das camadas populares à escola pública introduziu nas escolas uma nova clientela, para a qual a formação de nossas professoras é inadequada. Preparadas com base em uma psicologia que enfatiza normas de desenvolvimento aplicáveis às camadas de renda mais elevada e em uma filosofia que visa a realização integral da natureza humana, sem uma visão da dimensão social e política da educação, as professoras da escola pública são formadas "dentro de uma perspectiva inteiramente alienada, no sentido do conhecimento da criança e da sua realidade, assim como dos requisitos científico-técnico indispensáveis para uma efetiva e eficiente inserção profissional" (p.56). Por outro lado, esta mesma formação não as aliena tão fortemente da clientela das escolas particulares, pois, pelo menos, as normas de desenvolvimento ensinadas aproximam-se da realidade que tais professoras encontram. Barreto (1981) salienta ainda as dificuldades que encontram as professoras das escolas de periferia em conseguir de seus alunos a obediência a uma disciplina escolar moldada em padrões de comportamento associados a regras de convívio das camadas de renda mais alta. Tais dificuldades levam as professoras a considerarem os problemas de disciplinas mais

fundamentais do que os próprios problemas pedagógicos que encontram.

7. Diante dos fatos mencionados acima, não é surpresa observarmos que a dicotomia escola pública-escola particular, correspondem índices de sucesso marcadamente diversos. Castro e Sanguinetti (1980) apontam que 80% dos que iniciam a escola particular graduam-se, enquanto que Brandão, Baeta e Rocha (1982), após extensa revisão da literatura sobre evasão e repetência, indicam que as taxas de evasão e repetência, quando se consideram todas as primeiras séries do primeiro grau no período 1974-1978, podem chegar a 56%. Tal estrangulamento não pode, obviamente, ser explicado por fracasso na escola particular. Mello (1981) chega a considerar a questão de "quem é selecionado" pelo sistema escolar como praticamente "retórica", pois considera óbvia a resposta. Ainda assim, vale a pena ressaltar que a seletividade do sistema não se relaciona apenas à pobreza mas também ao tipo de instituição que a criança frequenta. Rosenberg (1982) e Mello (1979) no Brasil e Filp, Cardemil, Donoso, Torres, Diéques e Schiefelbein (1981) no Chile, insistem na importância dos fatores intra-escolares além dos macroestruturais, observando que as escolas de crianças das classes populares não são apenas "escolas de carentes, muito menos escolas para carentes. São escolas carentes" (Rosenberg, 1982, p.27, grifo da autora). Como esses autores notaram uma certa variação no nível sócio-econômico tanto em escolas carentes como em não-carentes, ambos puderam obter os índices de aproveitamento para as crianças do mesmo nível sócio-econômico nos dois tipos de escola. Ficou, assim, aparente que, controlando-se o nível sócio-econômico e para todos aqueles níveis observados, o desempenho de crianças em escolas não carentes é superior àquele de crianças que frequentam escolas carentes. Carraher e Schliemann (1983) observaram, além disso, que, embora as crianças por elas entrevistadas nas escolas públicas e particulares demonstrassem, em seu estudo de habilidades cognitivas e matemáticas, níveis comparáveis de competência, apenas 2% das crianças das escolas particulares foram reprovadas em matemática ao final do ano enquanto que 32% daquelas frequentando as escolas públicas o foram.

Cabe, pois, perguntar se não seria causa do insucesso na alfabetização das crianças pobres a própria frequência ao sistema público de ensino. Não seriam causas suficientes para explicar o fracasso acentuado das crianças pobres as diferenças sócio-econômicas entre estas e as bem sucedidas crianças mais ricas. Não seria a ausência de pré-escolar um fator tão importante na desadaptação das crianças pobres à escola que sua aprendizagem da leitura setaria seriamente comprometida, sendo esta uma explicação suficiente para o seu fracasso? Não seria a atitude negativa de suas professoras sufi-

ciente para explicar a reprovação final em massa. E, principalmente, não seria a conjunção de tais fatores, já tão graves quando tomados isoladamente, mais do que suficiente para explicar o fracasso escolar na primeira série? A todas essas questões sobre causas suficientes ~~devemos responder~~ de modo negativo. Uma causa suficiente é sempre seguida pelo efeito ~~que produz~~. No entanto, apesar de todos esses fatores, enquanto metade das crianças fracassam, a outra metade obtém a promoção e é, provavelmente, alfabetizada. Apesar de todas essas considerações, não podemos dizer que encontramos nesta tão desigual distribuição dos "bens" da educação a explicação final das ~~difficultades de alfabetização da criança pobre~~. É à luz da insuficiência deste tipo de explicação, ou, mais propriamente, diante da necessidade de explicar como, apesar de todos esses fatores negativos, metade das crianças obtém sucesso, que os estudos ~~relacionados aos~~ fatores que aumentam a probabilidade de sucesso, descritos na seção anterior, tornam-se mais significativos. Não é demais insistir: apesar de todas as desigualdades existentes na escola, ~~certas crianças trazem de sua experiência~~ cotidiana um significado funcional para a leitura, o que a torna uma habilidade importante para essas crianças, e as motiva para sua aprendizagem. No entanto, aquelas que não trazem tais motivações para a escola, deveriam encontrar na própria escola esta fonte de motivação.

2. As funções sociais da escola

Freitag (1980), em excelente revisão do papel escola no Brasil, argumenta que a escola brasileira foi, a partir da década de 60, "totalmente reestruturada e redefinida para funcionar em toda a sua eficácia nas várias instâncias como divulgadora da ideologia dominante, como reprodutora das relações de classe, como agente a serviço da nova estrutura de dominação e como instrumento de reforço da própria base material, possibilitando a reprodução da força de trabalho". Como ela, diversos autores (ver, por exemplo, Weber, 1981; Rosenberg, 1932; Saviani, 1982; Brandão, Baeta e Rocha, 1983) apontam a função de manutenção da estrutura de classe a qual a escola vem servindo, principalmente através da reprovação seletiva dos alunos das camadas populares, da inculcação da idéia de iguais chances educacionais e conseqüentemente aceitação do fracasso como reflexo de menor capacidade dos alunos dessas camadas da sociedade e da criação de sistemas alternativos de ensino que não qualificam aqueles poucos indivíduos dessas camadas que porventura conseguem alcançar a Universidade. Assim, não é necessário insistirmos que as idéias de filósofos e sociólogos europeus e americanos como Althusser, Bour-

dieu, Passeron, Apple, Gramsci, Snyders e outros parecem oferecer, também no caso brasileira, um modelo interessante para a análise do papel da escola na sociedade. Como tal linha de análise tem sido explorada exaustivamente e de modo excelente, não discutiremos aqui estas análises, apenas referindo os interessados para as interessantes análises mencionadas acima. No entanto, não podemos deixar de ressaltar, ao analisar a questão "alfabetização e pobreza", alguns pontos que simplesmente mencionamos abaixo.

1. "O ensino primário vem-se fazendo um processo puramente seletivo. A ênfase está no puramente... (...) Se todo ele passar a ser um processo de seleção, isto é, de escolha de alguns, destinados a prosseguir a educação em níveis pós-primários, estará prejudicada sua função essencial" (Teixeira, 1978, p. 389), que, segundo Teixeira, seria oferecer uma educação de base, útil a todos.

2. Dentro desse quadro seletivo, a escola utiliza a reprovação a partir de padrões estabelecidos para outros grupos como instrumento de grande utilidade. A reprovação após um ano de alfabetização leva as crianças pobres a repetirem exatamente o mesmo caminho que as levou ao fracasso, sem que seja possível encontrarmos em qualquer sistema pedagógico uma explicação aceitável para essa forma de "tratar" o problema.

3. No entanto, a escola é também um palco onde se desenrolam as mesmas contradições existentes na sociedade. Para que as camadas oprimidas sejam cooptadas e aceitem sua dominação, elas precisam crer que tiveram iguais oportunidades e simplesmente fracassaram. Assim, a escola, que reproduz a estrutura de classes, como aponta Snyders (1977), pode também abrir espaço para a possibilidade de libertação. Porém, enquanto ela mantiver o caráter puramente seletivo, apontado por Teixeira (1978), este espaço será necessariamente fictício.

4. "A conquista de vagas, na escola pública, por parte de grupos cada vez maiores de crianças de origem social mais baixa, representa um avanço em direção à democratização da escola. Torna a escola um espaço onde a atuação de educadores comprometidos com um projeto de transformação da sociedade é, mais que oportuna, indispensável" (Rosenberg, 1982).

5. Finalmente, salientamos ainda, como fez Poppovic (1979), que esta atuação dos educadores comprometidos com a mudança das relações presentes entre alfabetização e pobreza não pode restringir-se a conteúdos curriculares e novas metodologias. É também necessário que as professoras sejam esclarecidas nos seus valores e sua perspectiva social, aprendendo a entender outras maneiras de ser, viver e pensar, e aprendendo também a ensinar crianças cujos padrões culturais são diferentes dos delas próprias.

Conclusões

Resumindo brevemente a contribuição da psicologia, vimos que a psicologia das dificuldades de aprendizagem, usada inicialmente para esclarecer os problemas das crianças pobres ao serem alfabetizadas, parece hoje constituir quadro teórico inapropriado para o exame da questão por várias razões. Primeiro, a incidência de dislexia específica que poderia ser esperada entre nós não pode aproximar-se das altas taxas de reprovação observadas. Segundo, os testes de prontidão para a leitura, além de culturalmente tendenciosos em seus conteúdos e baseados em normas estatísticas para outros grupos, não tiveram até hoje sua validade comprovada nem experimentalmente nem por meio de uma análise rigorosa dos pré-requisitos para a compreensão do código alfabético. Finalmente, já foi demonstrado que a imaturidade em tais testes não pode ser considerada causa suficiente para explicar o fracasso na alfabetização de crianças pobres uma vez que crianças "imaturas" de acordo com estes testes também são alfabetizadas. No entanto, é importante ressaltar que, ao contrário do que observamos nas pesquisas em nosso meio, a própria psicologia das dificuldades na aprendizagem de leitura apresentou evolução considerável nos últimos anos, havendo uma mudança nítida da ênfase em habilidades perceptuais para uma ênfase maior em habilidades lingüísticas. Além disso, parece provável que, de qualquer forma, não sejam necessários "exames de prontidão" para seleção dos "maduros" nessas novas habilidades, pois todas as crianças, mais ou menos privilegiadas, beneficiam-se do mesmo tipo de experiência por ocasião de sua alfabetização. Especificamente, sabemos hoje que a prática em atividades que desenvolvem o conhecimento metalingüístico está casualmente relacionada a um maior progresso na aprendizagem da leitura.

Explicações do fracasso da criança pobre na alfabetização baseadas na "psicologia da criança carente" também são insuficientes pois, como vimos acima, crianças com idênticos níveis de "prontidão" para a leitura são e deixam de ser alfabetizadas. No entanto, se existir, de fato, um desenvolvimento mais lento de habilidades metalingüísticas entre as crianças de camadas populares, como observado por Carraher e Pego (1984) e Ferreiro e Teberosky (1979), uma análise mais detalhada do desenrolar do processo de alfabetização torna-se imperativa. A escola desconhece hoje as fases desse processo. Não procura reconhecer, por exemplo, que a criança que já desenvolveu uma concepção alfabética da escrita e aprendeu as correspondências letra-som pode ser considerada basicamente alfabetizada. Ela precisa apenas aprimorar sua aprendizagem, desenvolvendo (a) um conhecimento mais complexo das diversas opções para representar o

mesmo som (por exemplo, o uso de s, x ou z para representar o mesmo som como em casa, exército e zebra); (b) um conhecimento detalhado da mudança de valor das letras em função de seu contexto na palavra (por exemplo, cabelo e cebola); e (c) uma compreensão da distinção entre a língua falada e escrita, tanto no que diz respeito às variações dialetais marcadas na pronúncia como no que diz respeito às diferenças entre o estilo oral e o escrito. A escola, no entanto, coloca todas essas fases no mesmo plano de alfabetização. Privilegiado no Brasil, como em qualquer outro lugar (ver, por exemplo, Bernstein, 1973; 1975), o código lingüístico da classe dominante, a escola penaliza a criança pobre mais rigorosamente por seus erros de ortografia do que a criança rica, pois aquela, com a mesma compreensão do sistema de escrita e o mesmo conhecimento de correspondências letra-som, comete muitos mais erros ortográficos do que esta. A correção ortográfica exagerada nesta época pode apenas desencorajar a criança, transmitindo-lhe a noção de que ela não compreendeu aquilo que, de fato, compreendeu, e interferindo, assim, em seu progresso.

A análise antropológica, por seu turno, sugere-nos que os níveis motivacionais da criança pobre são, provavelmente, mais baixos do que os das crianças mais ricas. Enquanto estas últimas convivem com a leitura, conhecendo-lhe o significado funcional e a imensidão de possibilidades que ela lhe oferece, as crianças pobres frequentemente vivem entre adultos para quem aprender a ler é apenas uma forma de evitar um estigma social. A antropologia ensina-nos, pois, que "relevância" não é uma questão de uso de um vocabulário regional; tornar a leitura relevante significa mostrar que portas ela abre, revelar seu significado funcional, descobrir as diferenças entre uma cultura oral e uma cultura letrada. Vimos que os homens vairs, vivendo em condições extremamente desfavoráveis do nosso ponto de vista e comparáveis às de nossas crianças pobres, raramente desistem de aprender a ler, uma vez decididos a isto, pois a aprendizagem da leitura é iniciada por eles voluntariamente e para atingir fins determinados.

Finalmente, as análises de nosso sistema de ensino e das funções da escola em nossa sociedade apontam a má distribuição dos "bens" da educação pelo Estado, o caráter puramente seletivo da escola primária, sua função reprodutora da sociedade de classe em que vivemos, sua adoção de práticas pedagógicas injustificáveis como a repetição do caminho que levou ao fracasso, e as relações sociais entre os agentes concretos nesse sistema - administradores, professores e alunos - como fatores desagradáveis à alfabetização das crianças pobres, todos esses hoje, objeto de consciência de pesquisadores desta questão.

No entanto, nossa análise não pode completar-se sem um ato mais pessoal, sem um "exame de consciência". Enquanto se faz tão pouco para mudar esta situação, do que é que estamos privando as crianças pobres? Da diversão dos livros . Da liberdade de movimentos numa sociedade letrada. De importantes pontos de informação. De iguais oportunidades na sociedade e perante a lei. De iguais oportunidades de expressão. De experiências de análise crítica que só a leitura pode oferecer. De experiências estéticas que nos causam raro prazer. Enfim, de muitas coisas que exigimos para nós e para nossos filhos. Resta, pois, perguntar: Há quem esteja disposto a enfrentar o desafio e iniciar as mudanças?