

Da Invenção da Escrita à Alfabetização e à Literacia¹

From Writing Invention to Alphabetization and Literacy

José Morais

Universidade Livre de Bruxelas – Bruxelas – Bélgica



Resumo: Este texto contém uma análise de uma série de questões e de opções relacionadas com a importância da linguagem escrita, da sua aprendizagem e do seu impacto: por um lado, no desenvolvimento das capacidades cognitivas e, subsequentemente, das ideias e do conhecimento científico; e, por outro lado, dada a prevalência das ambições egoístas dos seres humanos, na inevitável criação de antagonismos, desigualdades e opressões de uns sobre os outros, que culminam em lutas de classes impiedosas. Assim, embora eu tenha sobretudo escrito artigos científicos nos habituais moldes estandardizados, é hoje minha opção assumir a liberdade de escrever fora desses moldes sem, porém, renunciar ao raciocínio científico.

Palavras-chave: Alfabetização, literacia, letramento, leitura, escrita.

Abstract: This text contains an analysis of a set of questions and options related to the weight of the written language, its learning and impact: from one side, on the development of cognitive capacities and, therefore, of the ideas and the scientific knowledge; and, from another side, given the prominence of the human beings' egotist ambitions, on the unavoidable creation of antagonisms, inequalities and oppressions from some on others, culminating on merciless class fights. So, although I have mainly written scientific papers in usual standardized molds, my option in this paper is to revindicate the freedom of writing out of those molds without, anyway, renouncing to the scientific reasoning.

Keywords: Alphabetization, Literacy, Lettering, Reading, Writing.

¹ O presente texto baseia-se em uma conferência realizada na Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, no dia 3 de agosto de 2023, a convite da Professora Doutora Rosângela Gabriel, a quem estou muito agradecido.

1 Os conceitos de alfabetização e de literacia (no singular e no plural) e o conceito de letramento utilizado no Brasil

Antes de examinar o conceito de alfabetização e o duplo conceito de Literacia e de literacias, considero criticamente a utilização do termo “letramento”, erigido em conceito e em chave dos processos de aprendizagem da leitura e escrita no Brasil e em outros países da América Latina.

O termo “letramento” na língua portuguesa é relativamente recente. Segundo a Professora Magda Soares, a sua mais antiga definição apareceu no Dicionário da Língua Portuguesa de Caldas Aulete de 1958, na que julgo ter sido a sua primeira publicação no Brasil. Mais antiga, de 1881, é a 2ª edição do Dicionário, publicada em Lisboa, e o exemplar de que disponho, herdado do meu avô paterno, é da 3ª edição, também de Lisboa, e de 1948. Nesta edição, “letramento” era considerado antigo, significando “escrita”. E “letrado” era aquele que tem letras, é sábio ou erudito. Nada permite pensar que este conceito visasse a leitura e a sua aprendizagem, mas sim a escrita culta.

Magda Soares publicou, em 1998, “Letramento – um tema em três gêneros”, no vol. 2 de “Presença Pedagógica”, e em, 2018, na Editora Autêntica, livro citado 7672 vezes, de acordo com o Google Acadêmico². Nesse texto, ela lembra que, para Mary Kato, “a língua falada culta é consequência do letramento” (em “Uma perspectiva linguística”, de 1986), e que, para Leda Tffouni, letramento e alfabetização devem ser distinguidos (em “Adultos não alfabetizados: O avesso do avesso”, 1988). Magda Soares, por sua vez, distinguiu letramento de *literacy*, que definiu como estado ou condição do *literate*, isto é, daquele que aprendeu a ler e escrever. Pode dizer-se que todas estas autoras exprimiram uma concepção algo exigente de “letramento”, na pegada deixada por Caldas Aulete e os outros linguistas portugueses.

Naquele seu texto, Magda Soares acrescentou algo de insólito que criou, na minha

opinião, uma confusão extremamente nociva: “Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma letrado (*meu comentário*: ela atribuiu a este adjetivo um sentido vinculado a este novo conceito, o de letramento). Assim, *continuo a citá-la*, “um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se lhe interessa ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (...), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certo modo, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.” Porém, isto das “práticas sociais de leitura e de escrita” é como enfiar um barrete pela cabeça abaixo, porque, por definição, o pobre iletrado não lê nem escreve!

Continuando a dar a palavra a Magda Soares: “Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função (perceberá realmente?), essa criança é ainda “analfabeta” (entre aspas), porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. Estes exemplos evidenciam a existência deste fenómeno a que temos chamado letramento e sua diferença deste outro fenómeno a que chamamos alfabetização (...).”

Algo em que Magda Soares não pensou: A criança que se torna adolescente e depois adulta ou adulto mas sempre dependente dos letrados, os quais, graças à literacia, podem adquirir conhecimentos e formas de pensar e raciocinar, é deixada desarmada, incapaz de se integrar na sociedade pensante, daqueles e daquelas que aprenderam, lendo e escrevendo, a pensar de forma lógica, a compreender e até a fazer ciência, a exprimir-se pela voz e pela escrita com uma facilidade e uma profundidade que deixam o pobre iletrado ou a pobre iletrada sem “armas”, quer de pensamento quer de expressão.

² Consulta em junho de 2024.

Aquela criança nunca poderá integrar a sociedade da racionalidade e do conhecimento, a qual nunca virá a aceitá-la e na qual viverá sempre em condições de pobreza material, de conhecimentos e de meios de reflexão.

No livro “A arte de ler”, publicado em francês em 1994, mas depois traduzido separadamente no Brasil (1976) e em Portugal (1978), descrevi um caso muito interessante de iletrado, um poeta de 73 anos, Francisco de Jesus Calado, nascido no Alto Alentejo e que me foi apresentado por Luz Cary, inicialmente minha doutoranda (mais tarde professora na Universidade de Lisboa). (Saiba-se que não foi o único poeta iletrado, nesse mesmo inverno falecera com mais de 80 anos, Flor da Rosa, uma das raras mulheres poetisas iletradas de Portugal.) Francisco era também acordeonista e cantor. Não é necessário ser-se letrado para ser sensível à rima. As crianças são-no, e Francisco era-o. Mas as suas poesias iam além da rima, respeitavam padrões prosódicos, como por exemplo em “Neste triste assento e estado / Nem uma esperança me apraz/ Sem alentos meu corpo jaz / Num leito inerte e pesado...”, e a sua poesia também respeitava fielmente as regras do padrão prosódico. O que, por ser iletrado, Francisco mostrou não saber fazer foi separar os fonemas de uma sílaba: não conseguiu pronunciar separadamente os “sons” de “fop” nem sequer de “fo”. Porém, após muitos exercícios, conseguimos que ele separasse a consoante e a vogal, mostrando que mesmo aos 73 anos se pode isolar, descobrir o fonema e aprender a escrita alfabética. A alfabetização não tem, portanto, limite de idade. Se hoje tanto no Brasil como, embora menos, em Portugal, ainda há muitos analfabetos (milhares) não é por incapacidade natural, é porque esses homens e essas mulheres (estas em maior número) nunca mereceram a atenção dos respetivos ministérios de educação.

É importante ter em conta que a literacia não se limita às capacidades de ler e escrever. Ela interage com as capacidades mentais de análise, de inferência, de síntese, de extrapolação e generalização, e é da prática dessa interação que nascem tanto a formulação de teorias científicas como

os meios de as confirmar ou infirmar. Assim como é da interação entre as capacidades de criação e representação literária e as da sensibilidade à beleza da linguagem dos sentidos e sentimentos que nascem as grandes obras da prosa e da poesia. O letramento não cria mais do que o piso ordenado numa calçada, correto e esperado, e ainda assim guarda uma beleza modesta e digna.

Por que alfabetização e não letramento? Ao lado do processo de alfabetização, o de letramento consome-se na sua monotonia. Porque o alfabeto é variado e essa variedade é fundamental. A literacia – capacidade de representar por escrito a fala e o pensamento, qualquer que seja a língua – tem uma longa história, porque ao longo desta se criaram diferentes sistemas de escrita.

No sistema alfabético, de consoantes e vogais, cada letra tem o seu nome e pode pronunciar-se de maneira variável segundo a língua. Brasileiros e portugueses, que estão na parte do mundo em que se utiliza o alfabeto, aprendem a ler e escrever nesse sistema, mas no Oriente e no Médio Oriente aprende-se outros sistemas de escrita, embora o sistema alfabético tenda cada vez mais a tornar-se a “escrita franca”, nomeadamente para representar a atual língua “franca”, o inglês.

Quanto às “literacias” – com letra minúscula –, elas designam, para além das línguas, os diferentes domínios do conhecimento, enquanto a Literacia – com letra maiúscula – designa a capacidade cognitiva emergente das atividades de leitura e escrita e de reflexão, incluindo os diferentes modos de conhecimento e de expressão que delas podem resultar. Voltarei mais adiante a este conceito de Literacia.

Antes de abordarmos o que caracteriza o sistema de escrita mais utilizado no mundo atualmente, o alfabético, e cuja expansão faz que a literatura científica de países tais como a China, o Japão e a Coreia, utilize o alfabeto e não os seus respectivos logogramas, é pertinente evidenciar a importância social e política – e ao mesmo tempo a sua influência discriminativa – da aquisição de níveis

elevados de literacia nos países que utilizam a escrita alfabética.

No meu artigo “Literacy and democracy” (2017), argumentei que há uma reciprocidade dinâmica entre o nível de literacia e de desenvolvimento mental: negativa quando, desigualmente distribuída, a literacia se reduz a habilidades elementares de leitura e escrita, mas positiva quando as mesmas habilidades atingem níveis eficientes e sofisticados e permitem atingir um pensamento criativo, crítico e argumentativo. A qualidade da educação, e, obviamente, a motivação e as capacidades do educando, são determinantes tanto dos níveis de literacia como de funcionamento mental, e estas duas capacidades interagem entre si. Obviamente, quanto maiores são as desigualdades socioeconômicas entre as famílias, maiores são as diferenças tanto nas condições materiais de vida das crianças e dos adolescentes como na qualidade da sua educação social e mental.

Os resultados dessas diferenças transparecem na quantidade de níveis de literacia que vão desde a dificuldade em ler correta e rapidamente e, mais ainda, em escrever, até à celeridade, precisão e compreensão com que os letrados de mais alto nível leem, e à justeza e beleza com que escrevem.

Os holandeses Mark Bovens e Anchrit Wille mostraram, no seu livro “*Diploma democracy. The rise of political meritocracy*”, que os “bons princípios”, tais como o artigo 38 da Constituição alemã, segundo o qual “Qualquer pessoa que atingiu a idade da maioridade pode ser eleita para o Parlamento alemão”, são de fato falsos e velhacos. A realidade atual é completamente diferente. Todas as instituições políticas pertinentes são dominadas por grupos seletos de cidadãos bem-educados, com as mais altas qualificações, nem que seja formalmente. Estas ditas democracias são, de fato, “democracias do diploma”, ou, mais precisamente, meritocracias, e todas as instituições políticas relevantes estão nas mãos dessa franja da sociedade.

Na realidade, a democracia do diploma não é uma democracia porque são os cidadãos com as mais altas qualificações na educação formal que dominam e

tomam todas as decisões. Na Bélgica, a percentagem de membros do parlamento com educação superior aumentou fortemente e regularmente de cerca de 60% em 1951 para pouco mais de 90% em 2017; na Dinamarca, de cerca de 20% em 1933 até cerca de 70%; na França, de cerca de 40% em 1944 até cerca de 83%; na Alemanha, de cerca de 32% em 1933 até cerca de 87%; na Holanda, de cerca de 48% em 1951 até 81%; e no Reino Unido, de cerca de 49% em 1945 até 90%.

O que aconteceu em todos esses países em pouco mais de meio século foi uma entrega do poder político aos representantes da classe social mais letrada e usufruindo de um nível de vida pelo menos confortável. É difícil, e na verdade impossível, conciliar a representatividade desta classe, que detém o poder legislativo, com o princípio da democracia, o do poder do povo, tanto mais que o poder executivo (do governo) emana da composição da assembleia legislativa. A inferência inevitável é que a política escolhida pela classe que domina – mas que pretende representar todo o povo – não pode, na realidade, deixar de ser antidemocrática, antipopular.

Depois de se ter identificado a natureza antidemocrática do poder político – embora ele se pretenda democrático – pode concluir-se que a generalização da literacia – e da literacia de alto nível – em todo o povo e desde a infância, é o projeto mais coerente com a ideia de democracia. E, dado que o nosso sistema de escrita é o alfabético, parece indispensável examinarmos o que é a *alfabetização*. Pode dizer-se que é o processo de aquisição das letras do alfabeto e das combinações admissíveis na língua em que se aprende a ler e escrever, no nosso caso o português, seja no Brasil ou em Portugal.

O princípio de base da alfabetização é a associação de uma ou mais do que uma letra com um determinado *fonema* (na leitura) ou um determinado *grafema* (na escrita).

O que é o fonema? Não é nem um som da fala, nem um percepto, ou seja, o resultado da sua percepção – é um *conceito*! E foi a literacia alfabética que nos fez conceptualizar a fala e os seus processos, e, mais especificamente, as palavras faladas como

sequências de fonemas. Isso só aconteceu recentemente.

Enquanto a ideia de que a matéria contém átomos só começou a ser reconhecida no primeiro quarto do século 19, com John Dalton, o conceito de fonema e a ideia de que ele é a unidade básica da fala só apareceram em 1881, portanto perto do fim do mesmo século, graças ao professor polonês Baudouin de Courtenay e ao seu aluno de doutorado, o russo Kruszewski. Quanto aos princípios da sua realização acústico-fonética, só foram demonstrados quase 90 anos depois, em 1967, pela equipa do norte-americano Alvin Liberman.

Mais exatamente, foram distinguidos dois níveis estruturais: o nível dos fones ou unidades fonéticas, mais superficial, próximo das representações perceptivas, e o nível mais abstrato, que dá conta das variações fonéticas, o nível dos fonemas. Numa palavra, o nível fonético releva da percepção, o nível fonêmico releva da cognição.

Fonema é, portanto, um conceito ainda relativamente recente. Os iluministas do século 18 e os escritores românticos ou realistas de há pouco mais de cem anos escreviam e liam sem saber que manipulavam mentalmente aquilo que hoje chamamos fonema.

Dito isto, é altura de especificar o *princípio alfabético*. Este princípio é o da identidade fonema-grafema. O par grafema-fonema constitui o ponto de articulação entre a linguagem falada e a escrita alfabética. Ou seja: os fonemas são representados por grafemas.

Os grafemas são as menores unidades gráficas que permitem transcrever os fonemas. Por exemplo, na palavra “nenhum” o <nh> e o <um> correspondem cada um a um fonema e escrevem-se com o respectivo grafema³. Vejamos outro exemplo, mas agora em francês, porque o francês é uma língua em que a redução grafêmica é muito frequente e extensa.

“Palavra”, em francês, diz-se /mo/ e escreve-se com três letras, <mot> (/mo/); mas estes

fonemas /mo/ são os mesmos que os da palavra homófona <maux> (em português, « males », o plural de « mal »). Os grafemas são a representação gráfica dos fonemas, indicam-nos como as palavras devem ser ditas.

Sobre as relações grafema-fonema é interessante notar que o Portal de recursos educacionais digitais da Prefeitura de Goiânia propôs aos estudantes do 5º período da Educação de Jovens e Adultos as seguintes ideias relativamente à fala: “Atenção: os fonemas não são sons – os fonemas são abstrações dos sons. (...) Os grafemas são os símbolos gráficos que representam os fonemas na escrita.” Porém, talvez porque o texto terá sido escrito por vários pares de mãos... e cérebros, nem sempre o texto respeita aquela definição e assim diz: “Resumindo, o grafema é um símbolo gráfico utilizado na escrita (nota minha: é sim), enquanto o fonema é a unidade sonora distintiva da fala (nota minha: não é, não!).” Como pode o fonema ser som se é abstrato? Não pode!

As palavras que produzimos, isto é, que pronunciamos ou escrevemos, são constituídas por uma ou mais sílabas, e cada sílaba por um ou mais fonemas. Para melhor compreendermos o que é o fonema e por que razão o fonema não é um som, convém ler um artigo que se tornou clássico, “Perception of the Speech Code”, publicado em 1967, na *Psychological Review*, nessa época talvez a mais conceituada da psicologia científica. Os autores eram do Haskins Laboratories em New York, o diretor, Alvin Liberman, e três colaboradores: Cooper, Shankweiler e Studdert-Kennedy. Os parágrafos seguintes serão de fácil compreensão se o/a leitor(a) consultar o artigo.

Eles utilizaram fala sintetizada a fim de pôr em evidência os padrões espectrográficos resultantes da junção, ou melhor, da fusão de uma consoante e uma vogal, por exemplo para obter /di/ e /du/. Nas imagens apresentadas no artigo, pode ver-se que em cada um deles há dois *formantes* (amplificações decorrentes da função de ressonância do trato vocal). Não há diferença entre as duas sílabas no que respeita ao formante de mais baixa frequência. É o formante de frequência mais elevada que permite distinguir “di” e

³ A representação dos grafemas é assinalada pelo uso dos símbolos “< >”.

“du”. A frequência do segundo formante é alta para a vogal /i/ e baixa para a vogal /u/. As transições do segundo formante que produzem a consoante dental /d/ não se encontram no ponto 0 porque neste ponto ainda não há suficiente energia acústica. As duas componentes horizontais do segundo formante, essas, correspondem, a mais alta à vogal de frequência mais alta, /i/, e a mais baixa, à vogal de frequência mais baixa, /u/.

Lieberman e os seus colegas tinham meios para sintetizar sílabas e mostraram que, entre /di/ e /du/, era possível criar sílabas começando pelo fonema /d/: dê, dé, dá, dó, dô, em consequência da posição da língua e da abertura dos lábios, e que se produzia a consoante introduzindo um obstáculo à passagem do ar vinda dos pulmões. Mostraram assim que a constrição é posterior, digamos na garganta, para /g/, ao nível dos dentes para /d/, e dos lábios para /b/, isso correspondendo ao lugar de frequência acústica máxima.

Os fonemas não existem materialmente, são o resultado de coarticulações no aparelho fonador. E os humanos, para os distinguir e sem sequer saberem como eram produzidos, deram-lhes uma forma material, escrita, as letras. Foi uma grande invenção.

Algo de similar acontece quando no nosso cérebro há atividade mental. As atividades mentais não existem materialmente, são o resultado de atividades cerebrais. Não é preciso ter uma mente para ter representações, e assim como o nosso cérebro produz representações mentais também o nosso aparelho fonador produz uma variedade de sons vocais. A impressão que temos de dizer palavras quando apenas as pensamos é ilusória.

Certos linguistas descobriram nesses sons regularidades a que chamaram fonemas e para os quais encontraram correspondentes em certos símbolos escritos, e a estes chamaram grafemas. Do mesmo modo nós acabamos por chamar “mente” àquilo que na verdade é atividade mental produzida no cérebro e pelo cérebro.

Falei de fones e fonemas porque, para compreendermos a escrita alfabética das palavras, a sua leitura, a sua representação mental e o código

ortográfico numa determinada língua, temos de entender como funciona a fala e como historicamente as comunidades humanas encontraram as formas de representar por escrito as suas línguas.

2 Trazer a leitura à criança desde cedo

Depois de ter introduzido conceitos que concernem a fala e a literacia e que interessam sobretudo os professores, penso ser muito útil dirigir-nos às mães e aos pais dos bebês e outras crianças que não ainda não frequentam a pré-escola.

Gostaria de recomendar a essas mães e esses pais, ou irmãs e irmãos, a leitura de 6 páginas e meia sob o título “A aprendizagem da leitura inicia-se em casa, na creche e na escola infantil”, que faz parte do livro “Criar leitores para professores e educadores”, que escrevi para a Editora Manole e que esta me honrou muito publicando-o em 2013. Nesta situação a escrita está presente e é lida pelo adulto (ou por um(a) irmã/o que já sabe ler). A atividade de nomeação de imagens durante a leitura prende a atenção da criança de já 15-18 meses e ela é capaz de aprendê-la relacionando-a com o objeto que ela designa. Fazer que ela a produza ou aponte o objeto ou indivíduo nomeado pelo adulto contribui para a sua compreensão e, eventualmente, a sua retenção em releituras (linguagem de evocação). Esta “leitura partilhada” é sobretudo eficiente quando a família é ajudada pelo pessoal da pré-escola e que se procura que a criança produza a palavra ou identifique o desenho.

A leitura partilhada mostra à criança que se lê da esquerda para a direita, em linhas sucessivas, e que as palavras são formadas por sequências de letras separadas por espaços vazios. As crianças que se beneficiam da leitura partilhada desde os dois anos apresentam, aos quatro, um nível de linguagem mais elevado e, aos seis, aprendem a ler com mais facilidade. Estas experiências vividas em casa não só estimulam o prazer de ler como conduzem a uma melhor compreensão em leitura.

No “Criar leitores” (p. 4), a literacia é definida como o conjunto das habilidades da leitura e da escrita

(identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, e, a um nível mais exigente, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão). A literacia não pode ser confundida com a alfabetização, visto que há muitas formas de literacia não alfabética, i.e., que utilizam outros sistemas de escrita, como no Japão, na China, e em outros países.

Como escrevi no “Criar leitores”: (p. 9) “a aprendizagem da leitura não se faz espontaneamente” e muitos iletrados passaram a vida em ambiente letrado sem se tornarem letrados. O processo de aquisição da língua materna também é longo, mas faz-se por exposição, solicitação de outrem, e interação, ao passo que aprender a ler e escrever requer mobilizar-se e envolver-se intencionalmente no processo de aprendizagem (p. 10). O que ler requer? Um conjunto de operações que fazem com que o sinal gráfico seja convertido em representações da sua pronúncia e do seu significado. Mas será ler suficiente? Era-o para “o velho que lia romances de amor”, a personagem de um romance de Luís Sepúlveda que terá sido lido por milhões de adultos e adolescentes, mulheres e homens. Porém, entre esses milhões, quantas e quantos não terão desejado ser capazes de fazer ditar aos seus corações os seus próprios sentimentos, fazê-los “falar” pelas suas representações fonográficas.

Para uma informação mais ampla e detalhada deste processo e das suas modalidades, sugiro a leitura de “A leitura compartilhada na família e na escola”, escrito por Rosângela Gabriel e José Moraes, in Flôres, O.C., & Gabriel, R., “O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares”, Ed. UFSM, 2015. Neste livro são referidos também muitos outros estudos de outros autores, um deles com crianças desde 4 a 16 meses, nos USA, assim como outro estudo nos USA com crianças de 5 anos, filhas de trabalhadores de baixa escolarização, e um estudo de Westerlund & Lagerberg (2008), na Suécia, com mais de mil crianças de cerca de 1 ano e meio e diferentes quantidades de vocabulários.

Com outro objetivo, outro tipo de seleção (crianças de 8 anos no ensino fundamental no Brasil), e outra configuração, um estudo desenvolvido por Sousa e Gabriel (2011) utilizando a leitura isolada vs. compartilhada em grupo e incluindo nesta questionamentos por parte do professor, mostrou que a última situação conduziu a resultados muito superiores, revelando a grande vantagem do ensino coletivo.

Serão agora apresentadas algumas das ideias, entre as mais importantes, que figuram no “Apprendre à Lire” (“Aprender a Ler”), publicado em 1998, pelo Observatório francês da Leitura, e que escrevi juntamente com Guy Robillart, inspetor geral da Educação Nacional em França, e com a aprovação do Observatório Nacional da Leitura, um órgão criado em 1995 pelo Ministério da Educação da França e de que fiz parte desde a sua fundação até 2007, quando Nicolas Sarkozy foi eleito presidente da República francesa. Desgraçadamente, este péssimo presidente, logo depois de ter sido escolhido pelo povo francês, decidiu estrangular o Observatório, retirando-lhe todos os meios de funcionamento. Seguem algumas premissas, que constam na p. 18 e seguintes, de “Apprendre à Lire”:

1. Aprende-se a ler elucidando conscientemente as regras do código escrito: a composição alfabética das palavras na sua relação com a composição fônica, os indicadores gramaticais que asseguram a construção das frases, e os conectores lógicos e cronológicos que dão aos textos a sua coerência.

2. O objetivo da leitura é indiscutivelmente a sua compreensão; porém, ler para compreender implica que ler *não* é sinónimo de compreender.

3. A relação entre a expressão sonora das palavras e a sua forma gráfica, à parte algumas exceções, não é arbitrária. Subjacente à relação não-arbitrária entre a forma ortográfica e a forma fonológica das palavras, há um princípio que a criança deve descobrir. No nosso sistema de escrita é o princípio alfabético: que as letras correspondem, isoladamente ou em grupos, a entidades fonológicas abstratas que se chamam os fonemas.

4. As palavras “padaria” e “portão” começam ambas pela letra <p> porque esta denota um fonema, /p/, que só é isolável pela descoberta mental a partir das sílabas em que intervém; “pa” e “por”. A descoberta do princípio alfabético é o verdadeiro motor da aprendizagem da identificação das palavras. E não propor à criança que o descubra é uma verdadeira ofensa à sua inteligência.

5. Passemos da palavra à frase: Ler uma frase, é identificar as palavras e ao mesmo tempo reconhecer as suas funções sintáticas respetivas. Sem o reconhecimento da organização sintática de uma frase, não se pode construir o seu sentido, não há leitura.

6. O primeiro grande objetivo da escola maternal, ou pré-escola, numa perspectiva democrática, é evitar a exclusão antecipada da leitura e ... da escrita.

7. A identificação das palavras escritas é uma competência incontornável. E isso implica a descoberta do princípio alfabético pela criança e a sua aprendizagem do código. Porque para cada língua existe um código, em muitos casos semelhantes.

8. O que o alfabeto representa não são sons, mas sim fonemas. O fonema inicial de “bolo” e “bata” não é a sílaba “be”, porque se fosse “be” diríamos beolo e beata. Essa é a primeira dificuldade de compreensão, mas as capacidades mentais da criança permitem-lhe compreender o que há de comum no início de bo (de bolo) e ba (de bata). A criança compreende que há uma unidade abstrata escondida no nosso sistema mental da fala.

9. De fato, a invenção do alfabeto foi uma grande proeza da humanidade. Cada criança que aprende a ler no sistema alfabético reproduz essa grande descoberta da humanidade, mais exatamente da civilização grega, isto é, que o nosso sistema fônico compreende consoantes e vogais e que estas podem ser representadas por letras com funções específicas.

10. Dizer a um adulto iletrado ou a uma criança iletrada que a letra “b” corresponde ao som “be” é enganá-los e não os ajuda a ler as sílabas “ba” ou “bu”. No caso das consoantes não se trata de sons, mas sim de unidades abstratas do nosso sistema de

fala das quais não temos consciência. É pela escrita alfabética que tomamos consciência delas. Durante o processo de alfabetização, a habilidade de analisar a fala em fonemas e de os fundir é a que está mais altamente correlacionada com a habilidade de leitura.

É altura de revelar, ou lembrar, que a equipe do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade Livre de Bruxelas (ULB) mostrou que as crianças iletradas e os adultos iletrados não são capazes de suprimir o fonema inicial de uma sílaba CV (cf. Morais et al., Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? in *Cognition*, 1979). Para todos eles, [ba] ou [bu] são indecomponíveis. Eles decompõem palavras em sílabas, mas não sílabas em fonemas. Por isso, a aprendizagem da análise da fala em fonemas é crucial para a aprendizagem da leitura e da escrita no sistema alfabético de representação da linguagem oral.

Devemos começar por distinguir entre o *princípio alfabético*, que é comum a todas as línguas que se escrevem de maneira alfabética, e o *código alfabético*, que é o conjunto das correspondências fonema-grafema para uma determinada língua (e tal como fonema não é som, grafema não é letra; e pode ser uma letra ou mais do que uma, por exemplo na palavra francesa <eau> (/o/, água). Nessa palavra, não existe a letra <o> com a qual, nós, portugueses ou brasileiros, escrevemos a primeira sílaba da palavra “ovo” (/ovu/).

Num primeiro tempo convém fazer descobrir à criança o princípio alfabético, utilizando um pequeno número de correspondências grafema-fonema, e depois fazê-la aprender o conjunto das correspondências da língua, o que, segundo as línguas, já exige um conjunto de palavras relativamente pequeno (seria o caso do finlandês) ou grande (como no português) ou ainda maior (como no francês e, sobretudo, no inglês).

“Apprendre à lire” tinha tido em França uma grande influência, e ele fez Magda Soares mudar parcialmente de posição, como aconteceu em 2004, num artigo publicado na “Revista Brasileira de Alfabetização”: “meu objetivo será defender, numa proposta apenas aparentemente contraditória (*sic*), a

especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica.” Segundo ela, a discussão no Brasil tinha levado a uma fusão inadequada e inconveniente dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que conduziu a um certo apagamento da alfabetização. E isso teria sido um fator explicativo do fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras.

Soares chegou a escrever que, na França, a constatação de dificuldades de leitura e de escrita na população em fase de escolarização levou o Observatório Nacional da Leitura, órgão consultivo do Ministério da Educação Nacional, da Pesquisa e da Tecnologia, a divulgar, no final dos anos de 1990, o documento “Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (Observatoire National de la Lecture”, 1998), em que, com apoio em dados de pesquisas sobre a aprendizagem da leitura, se afirma que “o conhecimento do código grafo-fônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação constituem etapa fundamental e indispensável para o acesso à língua escrita, condição necessária, se bem que insuficiente, da compreensão dos textos, etapa que não pode ser vencida sem uma instrução explícita, visando de um lado a tomada de consciência do fato de a fala poder ser descrita como uma sequência linear de fonemas, e de outro lado que os caracteres (ou grupos de caracteres) alfabéticos representam os fonemas.”

Porém, Soares manteve-se fiel à ideologia do “letramento” e afirmou que “(...) a aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e (o) desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (...) não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis.” Considero essa ideia como errada e muito perigosa. Se a alfabetização e essas práticas sociais muito vagas, nunca definidas, que constituem o letramento fossem indissociáveis, a alfabetização não poderia ser treinada, aprofundada na sua

especificidade. A criança que focaliza a sua atenção na realização fonética diferencial do “s” em “casa” e em “casta”, ou em “costa” e “coisa” (em ambos os pares essa realização é diferente), não pode deixar-se influenciar por práticas sociais ou culturais. A escrita das palavras e a sua pronúncia obedecem a regras próprias.

Uma coisa é criar leitores, outra acompanhar e ver manifestar-se essa capacidade pela adolescência e a idade adulta. A definição de literacia que apresentei dois parágrafos acima não faz o devido jus a este conceito porque a literacia – como um ser humano – cresce e toma novas qualidades ao longo das fases do seu desenvolvimento. Da literacia em toda a sua pujança retomo agora uma caracterização.

Literacia é um conceito global que se refere (1) a uma habilidade alta e fluida em leitura e escrita; (2) ao conhecimento e à sua expressão letrada em domínios específicos quaisquer que estes sejam: científico, filosófico, educacional, sociopolítico, informativo, e literário como por exemplo o ficcional e o poético; (3) aos instrumentos cognitivos desenvolvidos por via da perícia em pensamento e desempenho letrados; e (4) às contribuições críticas e aperfeiçoadas que enriquecem as atuais correntes letradas e podem dar corpo a outras, novas e originais.

Como referenciei acima, em 1996, tive a grande alegria de ver publicada no Brasil, em São Paulo, pela Unesp, “A arte de ler”, a primeira versão em português (antes da versão publicada em Portugal), reeditada em 2004, e em tradução fiel de “L’art de lire”, que fora editada em Paris por Odile Jacob em 1994. Esse livro influenciou algumas gerações de universitários brasileiros, tendo sido também publicado na Espanha, em espanhol. Foi citado até agora (e continua a julgar pelas citações nos anos 2020) por 912 outras publicações, nomeadamente pelos Programas de português do ensino básico do Ministério da Educação português de 2009. O método de ensino da leitura preconizado no livro e pelo Ministério foi o método fônico.

3 A literacia é muito mais escrita que leitura

Algo ficou por dizer e é raramente tido em conta na literatura sobre a literacia. Sim, a literacia é muito mais a escrita do que a leitura, não no sentido de que a escrita seja ou deva ser mais frequente, mas porque o que caracteriza sobretudo a literacia é muito mais a capacidade de escrita e a sua aplicação ao conhecimento e ao pensamento, portanto a materialização destes, do que a capacidade de leitura, que se limita à esfera da compreensão, própria ao sujeito, sem que, como na escrita, a sua produção se estenda pela comunicação às esferas do outrem, do grupo e da sociedade.

4 Quando o português escrito mais transparente é o menos dominado

Ninguém contestará que o português do Brasil, apesar do maior número de dialetos, é mais fácil de aprender e dominar, tanto na fala como na escrita, que o português de Portugal. Ora os dados da leitura obtidos nos sucessivos estudos do PISA (infelizmente o mesmo inquérito não abrange a escrita) revelam um padrão de resultados largamente contraditório, pelo que a explicação não pode estar nas dificuldades das respectivas falas e escritas em si mesmas como na relação entre elas. Pelo que a conclusão é fácil: os resultados muito piores dos adolescentes brasileiros resultam não da dificuldade inerente, mas do grande atraso no domínio da leitura e sem dúvida também da escrita revelado pela comparação das médias de resultados obtidas por eles relativamente às dos portugueses. A explicação só pode estar na enorme diferença da qualidade dos respectivos ensinos e provavelmente, de maneira mais geral, com a qualidade das respetivas educações, sem dúvida em relação com os meios disponibilizados (nomeadamente a formação dos educadores e mais especificamente dos professores), pelo que os responsáveis na origem são os sucessivos governos, que definem as prioridades na atribuição de meios, e mais diretamente os organismos oficiais encarregados da educação. Aquela enorme e constante diferença não resultou certamente de um governo, mas de

sucessivos governos e de uma perseverança em políticas educacionais profundamente erradas.

5 Quando a literacia torna a vida mais longa e, em muitos casos, melhor

Vários estudos (Messias, 2003; Gilbert et al., 2018) mostraram que há uma forte relação, tida como causal, entre iliteracia ou baixa literacia e vida não só mais difícil como mais breve. Um desses estudos mostrou que, no Brasil, o baixo nível de literacia está geralmente associado a uma esperança de vida muito curta, na ordem dos 70%, e que o acréscimo de outras variáveis tais como a desigualdade de rendimentos e o nível socioeconómico não explicam muito mais do que aquela relação. Quer viver muito? Seja altamente letrado. Não se pode prometer, mas a probabilidade é alta. Se todos os países suprimissem a iliteracia e elevassem a literacia a um alto nível para todos, eles obteriam um grande aumento na esperança de vida e um grande decréscimo na taxa de mortalidade.

6 Enquanto a escrita é menos complexa no Brasil que em Portugal, o nível de literacia é muito mais baixo

O último PISA, antes da epidemia de Covid, mostrou que o desempenho dos adolescentes portugueses escolarizados fez com que Portugal fosse um dos poucos países que aumentaram o seu desempenho nos três domínios contemplados (leitura, matemática e ciência) e se situaram ao nível da média dos países da OCDE. Enquanto isso, os estudantes brasileiros adolescentes tiveram muito piores resultados que a média da OCDE em todos esses domínios.

Abaixo, limitamos a comparação entre Portugal e o Brasil no que respeita o domínio da leitura, e insistindo no fato de a linguagem escrita e a sua leitura serem ligeiramente menos complexas no Brasil que em Portugal.

Quase metade desses brasileiros (43%) falharam o nível 2 (muito baixo, dado que 6 é o mais

alto) enquanto só 20% dos portugueses falharam nesse mesmo nível.

Outro estudo consagrado é o PIRLS, para crianças de 9-10 anos (4º ano de escola primária) e cujo objetivo é verificar o nível de compreensão em leitura. Em 2021, as crianças brasileiras obtiveram 419 pontos em média (51º em 57 países), enquanto as portuguesas chegaram a 520 pontos (20 pontos acima da média), ficando em 29º. Enquanto só 61% das crianças brasileiras atingiram o nível básico, este foi atingido por 94% das portuguesas, e enquanto só 37% das brasileiras chegaram ao nível mediano, este foi atingido por 75% das portuguesas.

Não é difícil inferir de tais resultados que, globalmente, as educações primária e secundária são muito mais fracas no Brasil do que em Portugal. E não é difícil concluir que, se no Brasil também há boas escolas e bons professores, isso acontece numa proporção muito pequena comparada com a de Portugal. Não seria justo culpar os professores e as escolas do Brasil. A culpa é toda das políticas pretensamente educacionais, mas a-científicas (no sentido de que não se apoiam nas ciências da educação, da cognição, e do desenvolvimento mental), que de há muito têm arrastado o Brasil e as suas crianças, adolescentes e jovens para uma educação assistemática de que todos padecem, professores, alunos, famílias, e o próprio País.

A interferência dos interesses políticos tem feito estragos no sistema educativo em outros países. Foi o caso da França, onde em 1995 fora criado um Observatório Nacional da Leitura (ONL) que funcionou muito bem durante quase 12 anos e que sistematizara o processo educacional graças a cientistas franceses e de outros países, até que, quando Sarkozy foi eleito presidente da República, este retirou todos os meios de ação ao ONL, matou-o por sufocação. Desse tempo ficaram textos e métodos de ensino fundados no conhecimento científico da educação e da aprendizagem da leitura e da escrita. Deixara-se de crer que “ler é compreender” para dar a “ler” toda uma função, a de pôr em evidência como se deve ler e como fazer para que lendo se constitua a

compreensão do que se lê. Ler exige uma aprendizagem própria.

Infelizmente, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais adotaram a concepção construtivista da leitura: que ler é um ato natural, como comer, beber ou falar, que a criança pode livremente fazer hipóteses sobre os conteúdos dos textos e sobre as letras e a sua pronúncia. Que ingenuidade! Como se fosse possível aprender a ler apenas por se tentar ler. Ou então, confundia-se o método fônico com o velho método alfabético (be-a-ba) sem que as crianças fossem conduzidas a compreender os conceitos básicos de fonema e grafema, a utilizar os processos de decodificação e de codificação, como se as crianças não fossem inteligentes e não pudessem compreendê-los. No Brasil, o método fônico foi rejeitado pelo documento do Governo (Pacto Nacional para a Leitura na Idade Certa). Quem eram os funcionários que sabiam melhor do que os psicólogos e os cientistas cognitivos o que era o método fônico de aprendizagem e pretendiam que no método fônico as crianças eram treinadas a pronunciar os fonemas um a um e a memorizar as letras correspondentes? E afirmou-se que só no 3º ano de escola as correspondências “letra-som” (em vez de letra-fone ou fonema) estariam consolidadas.

Mas por que é que o Ministério dito da Educação não confiou no grupo internacional de sete cientistas que o Professor João Batista Oliveira reunira (Marilyn Adams, autora em 1994 de um relatório encomendado pelo Congresso dos EUA; Roger Beard, autor em 1999 de um relatório para o Departamento Britânico de Educação e Emprego; e eu próprio, por ter sido membro e redigido o relatório “Aprender a Ler, em nome do Observatório Nacional (Francês) da Leitura; assim como colegas brasileiros) e que apresentaram, em 2007, na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, um longo documento intitulado “A Alfabetização das Crianças: Novos Caminhos”, contendo evidência científica dos princípios fônicos e descrevendo a metodologia? Lembro-me muito bem, por ter sido aquele que o grupo quis que apresentasse o relatório (por ser o único estrangeiro que falava português). No fim da

sessão, o Presidente da Câmara assegurou-nos que o documento seria enviado ao Presidente da República. Nunca recebemos resposta do Governo.

7 Um estudo português da alfabetização efetuado no terreno

Perante o esmagador, mas eloquente silêncio, a Academia Brasileira das Ciências, coordenada pelo seu Presidente, Aloísio Araujo, enviou em 2011 um estudo estratégico sobre “A aprendizagem das crianças do ponto de vista da neurociência, da economia e da psicologia cognitiva.” Um dos membros argumentava que era importante introduzir práticas do método fônico nos processos de alfabetização das crianças brasileiras. E na comunidade linguística e psicolinguística, a Professora Leonor Scliar-Cabral escreveu os “Princípios do Sistema Alfabético do Português Brasileiro” (2013) e procurou fomentar esse método de ensino, mas o governo brasileiro tinha-se entrincheirado, por detrás do silêncio, numa clara ideologia construtivista antifônica.

Muito diferente, digamos mesmo claramente oposta, foi o comportamento das autoridades governamentais portuguesas. Estas criaram um Plano Nacional de Leitura (PNL) que confiaram a uma Comissária, Isabel Alçada. Ela obteve o acordo da Universidade de Lisboa para mobilizar centenas de alunos de Psicologia a fim de realizar nesta Faculdade um estudo do processo de desenvolvimento da literacia nas crianças de escola primária, do 1º ano ao 6º, ou seja, dos 6 aos 11 anos de idade. Como sabia que eu colaborava com essa Faculdade, pediu-me que criasse um grupo de seis pesquisadores que pilotei juntamente com duas professoras, assim como uma comissão de expertos que formei (nesta participaram a professora São Luís Castro, da Universidade do Porto, e um perito brasileiro, justamente o Professor João Batista Oliveira). Dezenas de estudantes dos anos mais avançados participaram na recolha de dados, em três escolas primárias, e na sua análise.

Um aspecto importante deste estudo é o fato de se ter comparado os resultados das crianças de três escolas, todas da região de Lisboa, e todas

utilizando o método fônico na aprendizagem da leitura e da escrita, mas que se distinguiam pela sua origem socioeconômica: “A” era uma escola frequentada por crianças cujos pais eram de classe social alta; “M” por crianças cujos pais eram de classe média; e “B” por crianças cujos pais eram de classe social baixa, ou seja, pobre. Todas estas escolas tinham autorizado as nossas visitas para observação e conversa com as professoras e a realização de testes de desempenho escolar no início e no fim do período. As fases experimentais foram aplicadas a 4 coortes em cada escola e visavam o início e fim do 1º ano (coorte 1); o início e fim do 2º, assim como o início do 3º (coorte 2); o início e fim do 4º ano assim como o fim do 5º (coorte 3); e o fim do 6º ano (coorte 4). O estudo incluiu três partes: (1) habilidades fonológicas e metafonológicas; (2) leitura e compreensão; e (3) escrita.

Os resultados deste estudo foram publicados nessa época e eles são também descritos no artigo “Within-language” variations in reading acquisition: the case of Portuguese”, com a co-autoria de Zar, Barrera, Morais & Kolinsky, e recentemente publicado (Junho de 2024) no *Journal of Cultural Cognitive Science*, onde são detalhados.

Apresenta-se aqui uma síntese dos principais resultados: Não houve diferença entre as três escolas em percepção da fala, mas houve-as e grandes em consciência fonológica, sobretudo ao nível do fonema, e em memória. As crianças das escolas A e M não diferiram substancialmente, em todo o caso além dos dois primeiros anos. Porém, as crianças das escolas B (de classe social baixa) encontraram-se em grande atraso relativamente às outras e só no fim do 6º ano se aproximaram delas.

Na subtração de fonema inicial, que fornece uma informação importante sobre a consciência fonêmica, no início do 1º ano, os A (45% de respostas corretas) eram superiores aos M (32%) e aos B (apenas 2%), e como no fim do 1º ano os desempenhos correspondentes foram respectivamente de 80%, 55% e 11%, pode inferir-se que entre os 6 e os 7 anos ou a aquisição da consciência fonêmica é fortemente influenciada pela classe social da família e/ou que os professores se adaptam ao nível

manifestado pela classe. De facto, no fim do 1º ano, quase metade das crianças de classe média ainda estavam longe da consciência fonêmica manifestada pelas crianças de classe alta, e quase 90% das de classe baixa ainda não tinham representado mentalmente o fonema.

No fim do 2º ano, ainda 27% das crianças B não representavam esta unidade fundamental do sistema alfabético, e só no 4º e 5º anos elas atingiram o nível das crianças de classe média, mas não o das crianças de classe alta.

Outra capacidade essencial na literacia é a memória fonológica, que nos permite reproduzir e recordar palavras ou frases, sobretudo quando não são familiares. No fim do 1º ano, as crianças A e M puderam repetir corretamente 81% e 76% das pseudopalavras (palavras inexistentes na língua) com 4 ou 5 sílabas consoante-vogal, mas as B apenas 46%. A literacia alfabética não requer apenas o conhecimento e a manipulação dos fonemas. Requer também o conhecimento dos grafemas, que devem ser aprendidos. No início do 1º ano, as crianças A e M que fizeram parte do estudo referido acima conheciam em média, respectivamente, 20 e 16 dentre as 26 letras maiúsculas, enquanto as crianças B só conheciam 6. No fim do 1º ano, as A e M conheciam-nas todas, porém as B só conheciam 6, em média. Quanto à leitura oral de palavras, no fim do 2º ano enquanto as A e as M liam 92% corretamente, as B só liam 68%, o que é manifestamente insuficiente. E enquanto, nos anos seguintes, as primeiras liam praticamente tudo certo, as B só chegaram a 86%.

A leitura com compreensão exige lógica. Um teste da capacidade de detecção de declarações incoerentes foi aplicado do 1º ao 6º ano e o tempo permitido nessa tarefa desceu de 3 minutos no 1º ano até 1 minuto no 6º. A proporção de respostas corretas, inicialmente muito baixa para todas no fim do 1º ano, aumentou imediatamente no 2º ano para as A e as M, .78 e .66, respectivamente, mas muito menos para as B (.36), e nos anos seguintes o contraste entre A e M vs. B aumentou. Os A chegaram a .96 no 6º ano e os M a .89 no 3º, diminuindo depois, mas os B não ultrapassaram .54 e no 6º ano não foram além de .47.

A última parte do estudo do PNL não disse respeito à leitura, mas sim à escrita. No início do 1º ano, a escrita correta de palavras atingiu apenas 15 e 9%, respectivamente, nos A e os M, e só 1% nos B. No fim do ano, o progresso foi importante: chegaram, respectivamente, a 53%, 46% e 12%. No entanto, os B chegaram a 70% no 4º ano, mas então os A e os M tinham, respectivamente, escrito corretamente 90% e 82% das palavras. E no fim do 6º ano, os A e os M escreveram corretamente 87% das palavras e os B ficaram muito abaixo deles: 63%.

Duas conclusões principais que emergem do PNL em português.

A primeira:

É evidente que as famílias pobres herdaram geralmente uma literacia também pobre e não têm meios para colocar as crianças ou os adolescentes em escolas caracterizadas por uma educação superior, onde as crianças têm acesso a meios modernos, a equipamento tecnológico, a bibliotecas bem equipadas, a laboratórios científicos, a programas extracurriculares, a um grande número de materiais de ensino, a professores com mais experiência e anos de estudo, e com apoio individualizado em caso de necessidades especiais. No entanto, há famílias de classe média com bom nível de literacia que podem ajudar os seus filhos nos primeiros anos de escolaridade. O futuro dos seus filhos não depende necessariamente de escolas de alto nível.

A segunda:

Muitas famílias, mesmo de países ricos, são duplamente pobres: em cultura letrada e em meios de vida, o que resulta de uma distribuição desigual de recursos económicos. Embora Portugal não seja um país rico, nele a distribuição de recursos económicos é muito menos catastrófica. A isso acrescenta-se um muito melhor acesso aos métodos de ensino, nomeadamente de ensino da leitura e da escrita. Desde 2005, o governo português compreendeu melhor que o brasileiro onde estão os problemas, procurou estudá-los assim como encontrar soluções apropriadas. Depois do Plano Nacional de Leitura, o Ministro da Educação Nuno Crato atribuiu a um grupo de académicos (Helena Buescu, José Morais, Regina

Rocha e Violante Magalhaes) a missão de escrever um “Programa e Objetivos para o ensino do Português no ciclo básico (ou seja, nos primeiros 6 anos)”. Esse trabalho foi realizado, e embora certamente não tenha sido perfeito, deve ter ajudado as escolas e os professores a entender e aplicar um conjunto importante de bons princípios e orientações.

8 Conclusão

O objetivo desta conclusão é de dizer que nunca há conclusão. E isso é tão mais verdadeiro quanto somos surpreendidos pela difusão na sociedade de ações e projetos que, em vez de contribuir para a difusão e o enriquecimento da literacia e da educação em geral, servem-se destas para projetos antissociais.

É também o caso dos cursos on-line ou prestados em famílias de fraca literacia sobre práticas de uma presumida educação letrada que, na realidade, como o “home-schooling” (sem verdadeira razão, salvo se as crianças não se podem deslocar), são sobretudo uma ocasião de “vender” aulas ditas de alfabetização quando esta deve ocorrer na escola porque o ensino privado nunca, de fato, será mais ou tão precioso que o coletivo.

E é também o caso do arrastamento do projeto de escolas cívico-militares, ou, como já foi dito, de “ocupação militar das escolas”, como se o militar alguma vez se pudesse combinar com o cívico, tentando reinstalar os princípios e os comportamentos da ditadura militar, quando a realização da literacia só pode iniciar-se, desenvolver-se e prosseguir em coletivos livres.

Nota final: Tendo querido compor este texto como uma “aula” e não como um artigo ou “paper”, citei alguns trabalhos ou escritos sem deixar a referência completa. É propositado. Acima, foram apresentados suficientes índices para que o leitor possa identificar e localizar a fonte.