

A leitura assegura cidadania ou a cidadania assegura acesso ao mundo da leitura?*

*Marizete Bortolanza Spessatto***

O fato de o acesso ao mundo da escrita permitir a inclusão social sempre foi usado como argumento nas campanhas governamentais de alfabetização em massa. Mas até que ponto isso realmente se dá? Discutimos aqui, a partir da temática proposta para esta mesa redonda, a relação entre leitura e cidadania, partindo da reflexão sobre os processos de alfabetização, letramento e leitura. Pretendemos levantar o debate sobre o papel da formação crítica para a leitura, especialmente no espaço escolar.

Para falar em leitura, letramento e cidadania, é preciso antes analisar o percurso histórico do acesso ao mundo da escrita. Percorreremos o caminho traçado especialmente por Graff (1994) e Zilberman (2004). Ao tratar sobre a ampliação do acesso à escolarização no Brasil, seguiremos a análise feita por Soares (1998).

É preciso considerar que o acesso ao mundo da escrita é tão desigual como o é a organização da estrutura social. Os dados históricos mostram que se chegamos ao século XX com altos índices de analfabetismo pelo mundo afora não foi por falta de condições ou por incompetência das massas. Foi o temor de que elas se tornassem “inadequadas ao cansativo trabalho manual, inquietas em suas funções e desobedientes a seus superiores” (GRAFF, 1994, p.67) que fizeram com que o acesso popular à alfabetização fosse adiado, no século XIX.

Aos poucos, a exclusão ao mundo letrado torna-se menos generalizada e, claro, a temida insurreição não acontece. Por quê? Porque o acesso ao mundo da escrita foi institucionalizado. Se, em séculos anteriores, ler e escrever poderiam ser atividades domésticas (de poucos, é claro), a partir do século XX a escola se torna a

instituição autorizada a alfabetizar. Nas letras lidas e registradas em cadernos, formam-se palavras que ajudam no controle social. Formam-se sujeitos mais “treinados” para o convívio social.

Não são coincidências, apenas, os fatos de que o intenso processo de industrialização e saída do homem do campo e a abertura do mundo da escola aos menos favorecidos tenham se dado no mesmo período histórico. No Brasil, o atrelamento da função de ensinar a ler e escrever com a ideologia política dominante fica ainda mais evidente quando se observa que o famoso processo de “democratização do acesso à escola” dá-se exatamente no período da ditadura militar. A escola, instituição governamental, ajuda no controle da circulação de textos e, ainda, prepara os cidadãos para o trabalho nas indústrias, especialmente as multinacionais que começam a se instalar no país de forma mais intensa nesse período (cf. SOARES, 1998). Então, reduz-se o índice de analfabetismo no país, melhoram-se as condições de vida dos indivíduos, mas especialmente atendem-se a interesses políticos e econômicos maiores.

Alfabetismo e analfabetismo funcional

A breve retrospectiva ajuda a entender como, em um único século (pouco menos, talvez), abandonamos a condição de um país no qual a maioria esmagadora da população era formada por analfabetos. Eram, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), 56% de analfabetos no Brasil de 1940. Os números do analfabetismo passaram para 50% em 1950, 39% em 1960, 33% em 1970 e, dez anos depois, em 1980, 26% da população permanecia analfabeta. Hoje, dados oficiais indicam que apenas 7% dos brasileiros são analfabetos.

É preciso, porém, abandonar as estatísticas. Há algo mais complexo e que a matemática não explica. Os números que nos mostram mais de 90% de brasileiros alfabetizados estão longe de assegurar que esses sujeitos tenham alcançado a condição de viajantes seguros pelo mundo das palavras, textos e outros tantos complicadores que envolvem a nossa sociedade altamente grafocêntrica. Para começar,

para aferir ao sujeito o título de alfabetizado, espera-se apenas que ele leia bilhetes simples, o que prova que o processo de alfabetização fica longe de assegurar cidadania aos sujeitos.

O Instituto Paulo Montenegro¹ mostra, em um levantamento acerca da efetividade do conhecimento de leitura dos brasileiros, que, dos 93% que são alfabetizados, apenas 26% integram a lista dos “alfabetizados nível pleno” (como denomina o instituto aos que conseguem ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes). Os demais ocupam espaços entre os alfabetizados nível básico (lêem textos curtos, localizando uma informação explícita) ou rudimentar (lêem títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita) (VANUCCHI, 2005, p.48).

Deveríamos questionar o fato de que, já no século XXI, ainda tenhamos cidadãos maiores de 15 anos analfabetos, optamos, porém, por tentar destrinchar a lógica e perguntamos: qual a razão para termos níveis tão distintos em relação aos domínios lingüísticos dos sujeitos alfabetizados? Por que é que tantos, entre aqueles que passam pelas instituições alfabetizadoras, mal sabem ler e escrever seus próprios nomes e lêem com tanta dificuldade as informações de circulação social?

O processo de letramento

Para tentar uma resposta às questões que fecham a seção anterior, é preciso, antes, adentrar em campos conceituais e distinguir alfabetização de letramento. Os documentos e reportagens que levam as estatísticas ao público não entram nesse detalhamento, mas ele nos é fundamental para uma análise mais comprometida com a situação dos sujeitos alfabetizados e ainda “primitivos” (parafraseando, ironicamente, a concepção de que só o mundo da escrita dá acesso ao pensamento abstrato e da ciência, presente em tantas vertentes e por tanto tempo sustentada).

Alfabetização pode ser entendida como a habilidade individual de ler e escrever, é o domínio do código escrito e da capacida-

de física de lidar com a técnica da escritura (SOARES, 2006; TFOUNI, 1988) ou como uma das práticas de letramento (KLEIMAN, 1995). Analisando desse modo, ser alfabetizado é dominar, mesmo que pouco, a escrita, embora sem dela extrair as informações necessárias para a vida em sociedade (o que explica o fato de que sujeitos que mal lêem pequenos bilhetes sejam considerados alfabetizados). Por outro lado, o letramento é mais complexo e mais completo. Kleiman (1995) considera, inclusive, que o termo deva ser usado no plural. *Letramentos*, então, são os usos do conhecimento lingüístico para as relações sociais e podem, de acordo com Tfouni (1998) estar presentes em sujeitos que nem mesmo sejam alfabetizados, mas que convivam com as práticas do mundo letrado.

Quanto ao processo de alfabetização e de letramento, na escola, é preciso considerar, novamente, o fato de a instituição estar, historicamente, atrelada a interesses políticos e econômicos. E quanto mais a escola e os educadores assumem uma postura “neutra”, mais servem a esse modelo de preservação do *status quo*, preparando os sujeitos, como explica Graff, “ao trabalho e à fadiga” (1994, p. 86). A maioria das ações que tenta dar conta das estatísticas do analfabetismo passa longe do letramento. Diz-se, inclusive, que a escola nem sempre alfabetiza. Isso aparece com bastante freqüência em notícias que mostram problemas graves na produção textual de sujeitos que passaram por mais de dez anos na escola, como os autores das “pérolas do ENEM” ou dos “erros crassos do vestibular”. Quanto ao letramento, o problema é ainda mais complexo. Esses sujeitos que passam pela escola não desenvolvem nem a leitura, quanto mais a leitura crítica da realidade que os cerca. Podem ser chamados de letrados se não compreendem informações que estão nas entrelinhas, mesmo em textos simples ou se não conseguem estabelecer relações entre vários textos ou entre o texto e a vida que os cerca?

O letramento é um processo social, e os exemplos mostram que o problema da desigualdade de domínio do código sempre foi individualizado, culpando-se os sujeitos e não o processo ou o sistema social no qual eles estão inseridos pela sua “incompetência” em

relação à leitura e à escrita. Pelandré (2001) aponta como um desafio para a escola o processo de alfabetização aliado ao letramento. A autora diz que “a busca do *alfabetizar letrando* implica necessariamente uma concepção dialógica da linguagem, considerá-la como o lugar da interação humana, como uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e de transformação da realidade”, e que o professor deve ter consciência desse movimento dialógico. Entretanto, uma concepção poucas vezes colocada em prática na escola, por uma série de fatores estruturais e sociais.

Não se defende, aqui, a visão de que só à escola cabe o letramento. Ele é um processo em contínua formação e está relacionado ao meio social no qual vive o sujeito, por isso se transforma a partir das mudanças sociais de cada período histórico. Entretanto, embora superficiais, as reflexões aqui desenvolvidas buscaram mostrar que o processo de formação escolar está longe de atender a essa necessidade de letramento. Mais do que a alfabetização, o letramento, sim, daria a todos o direito à cidadania, a opções verdadeiras e à verdadeira possibilidade de intervenção social, mas isso, a quem interessa?

A formação para “ler a palavramundo”

Mais uma vez, iniciamos a seção tentando abrir janelas para a busca de respostas à questão que fecha a seção anterior. Não há como discutir a relação entre leitura e sociedade sem buscar em Paulo Freire a inspiração. O autor que desenvolveu e efetivou o conceito de “palavramundo”, sistematizando em poucas palavras a idéia de que a leitura do mundo e a do texto escrito não devem se dar da forma dissociada. Porém, é preciso tomar cuidado com o que o autor chama de “caráter mágico” da alfabetização. Isso porque, segundo o autor, a palavra escrita, muitas vezes, é tida como uma palavra “salvadora”:

[...] o analfabeto, porque não a tem, é um ‘homem perdido’, cego, quase fora da realidade. É preciso, pois, salvá-lo, e sua salvação está em passivamente receber a palavra - uma espécie

de amuleto – que a ‘parte melhor’ do mundo lhe oferece benevolentemente. Daí que o papel do analfabeto não seja o de sujeito de sua própria alfabetização, mas o de paciente que se submete docilmente a um processo em que não tem ingerência. (FREIRE, 2000, p. 28-29).

Embora haja essa idolatria à palavra escrita, uma infinidade de pesquisas têm apontado, especialmente nas últimas duas décadas do século XX, uma crise no ensino de língua nas escolas brasileiras. O alerta, inclusive, faz parte do texto introdutório ao módulo Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O problema é que, embora haja uma exposição pública da crise vivida em relação ao ensino de língua, pouco ou quase nada de medidas efetivas são vistas pela sociedade.

Essa crise resulta em lacunas, inclusive, em relação a formas empregadas pelos órgãos oficiais para a aferição das competências das habilidades de ler e escrever, por parte dos brasileiros. Como vimos em seção anterior, são os anos de escolarização que definem a condição de alfabeto ou analfabeto funcional. Ao analisar essa situação, Scliar-Cabral (2006, p. 62) assevera:

Acredito necessária a distinção entre os assim denominados analfabetos no sentido tradicional e aqueles que não conseguem sequer desempenhar as tarefas mais simples de leitura que é o emparelhamento de uma função do texto com aquela solicitada numa pergunta ou comando (as chamadas perguntas localizadoras) apesar de terem freqüentado a escola, dadas as implicações para as políticas educacionais. O primeiro contingente não sabe ler nem escrever porque não teve acesso às instituições de ensino, enquanto o segundo não ultrapassou a fase mais elementar dos processos de leitura, que é a decodificação, em virtude da má qualidade do ensino, do despreparo dos professores para ensinar a ler e a escrever.

A autora analisa os dados apresentados pelo relatório *Literacy Skills for the World of Tomorrow* (“Aptidões básicas para o mundo de amanhã”). Os dados fazem parte do Programa Internacional de Avaliação do Estudante – Pisa. O teste foi aplicado no Brasil no ano 2000 para uma população entre 4,5 e 10 mil alunos com 15 anos de

idade. Na prova de leitura, o Brasil ficou à frente apenas da Macedônia, da Albânia, da Indonésia e do Peru.

Por isso, Scliar-Cabral alerta que não basta apenas assegurar matrícula a todas as crianças em idade escolar, “pois a **escola está fabricando analfabetos**” (p. 66 – grifo nosso). O alerta da autora em relação à formação de leitores e escritores competentes comprova o período de crise pelo qual passa o sistema escolar, anteriormente discutido. E é preciso, ainda, incluir outros aspectos a serem analisados: essa concepção em relação ao processo de formação se dá de forma bem mais severa para aqueles sujeitos que são detentores de uma variante não-padrão. Para estes, mais do que aprender uma nova modalidade da sua língua materna (a escrita) é preciso aprender uma língua (inclusive na oralidade) que lhes é estrangeira: a norma padrão exigida pela escola.

Para Rojo (2006), o século XXI começou em meio a fortes questionamentos por parte dos professores sobre os resultados da alfabetização e do letramento. Eles foram movidos especialmente pelos resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA/2000, que colocou o Brasil na lista dos piores países em capacidade de leitura e escrita de jovens entre 14 e 15 anos. Diante das dificuldades indicadas pelo PISA, segundo a autora, muitos professores começaram a se questionar se as especificidades da alfabetização não estavam sendo deixadas de lado, diante da preocupação com o letramento (com as práticas sociais de uso da leitura e escrita). Entretanto, é preciso levar em conta que a preocupação manifestada pelos professores com o letramento nem sempre se reflete na sua efetiva realização.

A situação, segundo Rojo (2006), aponta para dois aspectos que precisam ser considerados. O primeiro é de que as práticas de letramento começam a se cristalizar como concernentes ao papel da escola. O segundo deles indica que os professores têm consciência da fragmentação praticada pela escola entre duas práticas tão estreitamente relacionadas como a alfabetização (individual) e o letramento (de uso social). Também é necessária, segundo a autora,

a reflexão por parte dos pesquisadores do modo como a divulgação dos resultados de pesquisas e da formação de professores têm se refletido na prática pedagógica.

Rojo reflete sobre a fragmentação e os avanços no processo de alfabetizar/letrar, ao relatar a experiência de uma pesquisa, desenvolvida no período de 1999/2001. No estudo, foram acompanhadas as aulas de uma professora alfabetizadora da Rede Pública de São Paulo para verificar de que modo a participação da professora em cursos de formação se refletia na mudança da prática em sala de aula. Os resultados da pesquisa, dos quais Rojo relata o desenvolvimento de atividades com rótulos (no início do primeiro dia de formação da professora) e com receitas (ao final deste), apontam para um pequeno avanço na inserção de práticas de letramento no trabalho com a alfabetização dos alunos de primeira série.

O que de concreto percebe-se de mudança está na condução das aulas, em que os saberes dos alunos, mesmo ainda não alfabetizados, passam a ser considerados pela professora. Mas a prática dialógica parece não ter efeito quando entra em cena a produção escrita:

Nesta aula, não há interrupções ou interferências de elementos alheios ao objeto ensinado em construção. Até que... os alunos pedem para escrever. Aí surge aquele estranho texto da *receita-rebus* e se passa a uma aborrecida atividade de colorir vogais. Muda o objeto ensinado, mas não só. Mudam também a dinâmica da aula – que volta à instância do exercício; o sistema de crenças sobre o ensino-aprendizagem – que passa a recorrer não mais à interação e ao diálogo, mas à repetição e associação perceptiva, esquecem-se conhecimentos sobre o objeto que operavam minutos antes. Por quê? (ROJO, 2006, p. 590).

A resposta da autora a essa questão remete à necessidade de repensar a prática didática e a formação docente. Reforça a lacuna existente entre as concepções que norteiam o ensino e são anunciadas por todos os órgãos oficiais e a prática pedagógica, em sala de aula. Uma situação que nos faz retomar o título deste capítulo, que visa à reflexão sobre o papel do ensino de língua materna. Os diferentes estudos aqui apresentados, resultados de anos de pesquisa

A leitura assegura cidadania ou a cidadania assegura acesso ao mundo da leitura? –
Marizete Bortolanza Spessatto

sobre o assunto, apontam para os conflitos e as lacunas no processo de alfabetizar e letrar.

Ancorados nesses dados, retomamos a pergunta que dá título a esse texto: será que é a leitura que dá acesso à cidadania ou, ao contrário, é o direito à cidadania que permite acessar o mundo da palavra escrita? Vemos que, historicamente, o privilégio de contato com o texto escrito sempre foi de poucos. Os métodos de ensino da leitura e escrita também foram, por muito tempo, pensados para atender àqueles que já tinham o seu direito à cidadania assegurado. Então, acreditamos que a garantia de acesso ao mundo da leitura (no real sentido do termo, de preferência acrescida do termo “crítica”) só se dá na medida em que outros direitos também sejam assegurados, entre eles, o de uma escola aberta às diferenças que constituem a realidade brasileira.

Referências

- BASTOS, Neusa. **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GÖRSKI, Edair e COELHO, Izete. **Sociolingüística e ensino** – contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006.
- GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Ângela. O que é letramento? In.: KLEIMAN, Ângela (org). **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

PELANDRÉ, N. L. **Alfabetizar letrando: um desafio.** trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Jovens e Adultos. Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.led.br/projetossociais/congressoeja/>>

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des) articulação do objeto de ensino. In.: Perspectiva, Florianópolis, v. 24, p. 569-596, jul/dez 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

SCLIAR-CABRAL. Revendo a categoria “analfabeto funcional”. In.: GÖRSKI, Edair e COELHO, Izete. **Sociolingüística e ensino** – contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In.: BASTOS, Neusa. **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino.** São Paulo: EDUC, 1998.

_____ **Letramento – um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VANNUCHI, Camilo. Decifra-me ou te devoro. **Revista Isto É.** N° 1874, 14 de setembro de 2005.

TFOUNI, Leda. **Alfabetização – o avesso do avesso.** Campinas: Pontes, 1988.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.htm>. Acesso em 25/nov/2004.