

Alfabetismo e literacia

Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever num sistema alfabético.

Tem-se dito que é alfabetizado quem sabe ler e compreender um texto simples, bem como escrever de maneira inteligível o que quer comunicar. Essa definição é demasiado imprecisa. De acordo com a psicolinguística cognitiva, é alfabetizado quem é capaz de ler e escrever com autonomia. A definição científica, partilhada por muitos alfabetizadores, especifica a aquisição e posse de uma *habilidade* (no sentido de *skill*, competência técnica cuja aquisição requer treino) que pode ser avaliada objetivamente sem que os critérios da avaliação variem segundo o indivíduo. Ser alfabetizado é ter um nível mínimo de habilidade que permita, por um lado, ler palavras e textos independentemente da sua familiaridade, mesmo sem compreender o que se lê, e, por outro lado, escrever qualquer enunciado mesmo sem conhecer o conteúdo do que se escreve. Veremos no Capítulo 3 que esse mínimo requer processos – na leitura – de decodificação controlada e sequencial da escrita e – na escrita – de codificação da linguagem. São os “níveis básicos” da leitura e da escrita. Só depois de alguns anos de prática é que se atingem os “níveis hábeis”, que correspondem à ativação automática de representações ortográficas lexicais. Veremos também o que isso significa. Dadas as características do código ortográfico do português, e supondo um ensino apropriado e um desenvolvimento cognitivo e linguístico normal, os níveis básicos podem ser atingidos no fim do 1º ano de instrução e os níveis hábeis no decurso do 4º ano.

A LITERACIA

Literacia, termo utilizado em Portugal e Espanha e, tal como o francês *littératie*, adaptado do inglês *literacy*,¹ não é equivalente a alfabetismo por duas razões. Porque se pode ser letrado, no sentido de saber ler e escrever, e analfabeto – é o caso dos que só adquiriram um sistema não alfabético de

escrita, como o *kanji* (ideográfico) e os *kana* (silabários) no Japão – e porque literacia pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura e da escrita. Quem aprendeu a ler e a escrever, mas o faz mal e pouco, não é letrado, tal como não é músico quem aprendeu a tocar um instrumento, mas o faz raramente e com esforço. Nos países que utilizam o alfabeto, a alfabetização abre o caminho à literacia, isto é, à utilização das habilidades de leitura e de escrita em atividades que vão além do alfabetismo, atividades de aquisição, transmissão e, eventualmente, produção de conhecimento.

A literacia pode ser entendida em dois sentidos. No sentido de *habilidade*, vai além do nível básico do meramente alfabetizado (ler e escrever com autonomia) e caracteriza os “níveis hábeis ou eficientes”, aqueles em que lemos e escrevemos *automaticamente* as palavras da língua, isto é, sem termos de construir intencional e sequencialmente o seu reconhecimento (na leitura) e a sua forma visual (na escrita). Tal como os níveis básicos, também os hábeis podem ser avaliados de maneira rigorosa. No sentido de *prática produtiva* da leitura e da escrita, a literacia varia segundo os conteúdos em que se exerce e segundo o aproveitamento que o sujeito de literacia, o “letrado”, retira dela. Essencialmente, podemos distinguir quatro tipos de literacia: a pragmática, com fins utilitários; a de divertimento; a de conhecimento, que inclui a científica; e a estética, que compreende a literária. Essas formas de literacia confrontam-se com exigências de natureza muito diferentes do ponto de vista dos processos mentais conscientes.

No Brasil, pouco depois do fim da ditadura militar, começou a ser utilizado o termo “letramento”, num sentido que, à primeira vista, corresponde ao de literacia, isto é, de uso ou prática das habilidades com algum dos objetivos que acabamos de indicar. Letramento, em seu sentido mais geral, pode ser entendido como a influência que a cultura escrita tem no desenvolvimento da criança, por meio da sua exposição frequente a letras e a textos, por meio das interações verbais já marcadas pela escrita que ela tem com os outros e por meio das ações intencionais dos pais e professores destinadas a tornar-lhe acessível a compreensão e o domínio do sistema escrito de representação da linguagem. Nesse sentido, tal como o termo alfabetização, letramento indica um processo, ao passo que literacia evoca, sobretudo, o estado ou a função que dele resultam. No entanto, letramento difundiu-se na comunidade linguística e educacional com uma intenção ao mesmo tempo mais engajada politicamente e mais redutora. Ele se refere tão somente ao uso social da leitura e da escrita (SOARES, 1998)² e não contempla, portanto, todas as atividades de leitura e de escrita que são determinadas por necessidades e fins meramente pessoais (nesse caso, deveria excluir, por exemplo, o diário íntimo, destinado a ser lido só por quem o escreve), como se o indivíduo, como ser letrado, não tivesse outra dimensão do que a social. Por ser mais abrangente, e atendendo também à vantagem de homogeneizar os conceitos – o português europeu não utiliza letramento, mas sim literacia –, é literacia que adoto neste livro.

Dito isso, não há dúvida de que esse conceito tem sido central num debate que envolve, de maneira geral, as aprendizagens e a formação do indivíduo na sua relação com a sociedade e em que se opõem orientações epistemológicas, metodológicas e ideológicas. São os chamados modelos cultural, do capital humano e das capacitações.

O MODELO CULTURAL

Segundo o modelo cultural (STREET, 1984), as aprendizagens, como a leitura, a escrita e a matemática, são práticas sociais que devem ser interpretadas na relação com o contexto cultural de sua aquisição. Essa opção relativista é criticável. Não é o fato de as descobertas e as invenções ocorrerem em contexto social que determina as suas características intrínsecas. Os algoritmos que intervêm nas operações aritméticas não dependem de fatores sociais. Do mesmo modo, a invenção do alfabeto e a emergência da habilidade de ler e de escrever nesse sistema só foram possíveis por serem consistentes com propriedades biológicas da linguagem e da cognição.

As letras representam unidades da estrutura fonológica da língua tornadas possíveis pelas características da fonação, e a sua combinação em palavras reflete a potencialidade generativa do sistema cognitivo e a sua capacidade de organizar padrões segundo regras. O aproveitamento das capacidades biológicas é uma constante das grandes aquisições culturais. O cérebro não evoluiu para que pudéssemos processar as letras, mas, ao percebê-las, recorremos a mecanismos cerebrais inatos que se desenvolveram ao longo da evolução da nossa espécie para processar formas visuais.

Considerar o ser humano um ser social e cultural não é incompatível com o fato de o cérebro e a mente terem raízes biológicas e resultarem de processos seletivos e adaptativos. Sem as capacidades que tornaram possível a linguagem, por exemplo, a coarticulação³ das consoantes e das vogais, o alfabeto não teria sido inventado. Elas explicam as características essenciais dessa escrita, além das condições históricas que a permitiram. Resumindo: os fundamentos da escrita e da literacia alfabéticas são biológicos e cognitivos, mas a sua invenção é social e cultural.

O modelo cultural é promovido pela “pedagogia crítica”, inspirada por Paulo Freire (FREIRE, 1974), que apresenta a alfabetização e a literacia como construções sociais alicerçadas num projeto ético e político: segundo a ideologia, conservadora ou progressista, elas seriam, respectivamente, técnicas puras e formas de conscientização política dos povos.

As políticas de alfabetização e de promoção da literacia são certamente influenciadas por ideologias. Porém, não é legítimo inferir daí que a sua eficácia só depende da ideologia que as inspira. Num estudo sobre a alfabetização de adultos no Brasil (BARTLETT, 2008), o interesse da autora incidiu quase exclusivamente no fato de a participação na escola ter permitido criar

redes de relacionamento social e de aumentar a autoestima e o envolvimento em atividades militantes. Esses resultados são positivos. Infelizmente, ela não considerou importante dizer como é que as pessoas foram ensinadas a ler e a escrever nem se aprenderam e qual nível de habilidade atingiram. Comentou apenas que a literacia não é uma propriedade da cognição individual e que os métodos fônicos de ensino (ver Capítulo 3) são fenômenos sociais influenciados por privilégios de classe. O modelo cultural menospreza o processo de aprendizagem e ignora o que a ciência experimental tem revelado sobre as exigências e as consequências cognitivas dessas aquisições.

O MODELO DO CAPITAL HUMANO

O conceito de “capital humano” refere-se ao conjunto de habilidades, qualificações e experiências que influenciam a produtividade e o rendimento do indivíduo na economia capitalista. Walsh (1935) formulou-o como o investimento realizado nas capacidades profissionais (isto é, na educação) e comparou-o ao investimento no capital material. A ideia de que “[...] a teoria do capital aplica-se ao ser humano [...]” (WALSH, 1935, p. 284) tem implicações para a alfabetização e a educação em geral. Na década de 1960, os estudiosos do crescimento passaram a incluir o capital humano (SCHULTZ, 1961) entre as suas causas e calcularam a parte do crescimento que é devida à educação (DENISON, 1962). Esse conceito foi elaborado de maneira mais aprofundada por Becker (1964), que, em 1992, recebeu o prêmio Nobel de Economia (mais exatamente, prêmio do Banco da Suécia em honra de Nobel).

O saber e a habilidade contribuem, sem dúvida, para aumentar o valor de uso dos bens e a qualidade dos serviços em que intervêm. Já a sua repercussão na retribuição da força de trabalho é bastante limitada. De outro modo, como imaginar, por exemplo, que, tendo só em conta o investimento realizado na formação, a grande perícia de um cirurgião adquirida através de longo estudo e prática produza muito menos benefício em remuneração do que o capital humano acumulado pelo executivo de uma grande corporação?

O modelo do capital humano tem grande valor de uso para a sociedade e a economia capitalistas e, nesse sentido, os acadêmicos que o propuseram, à parte Becker, não receberam por ele a justa recompensa do seu trabalho. A economia da educação, instrumento principal do desenvolvimento do capital humano, tornou-se uma questão crucial para o crescimento e a produção de lucros. A gestão dos recursos humanos nas sociedades, nas empresas e nas instituições tornou-se um componente essencial da sua atividade.

Quais são as consequências da aceitação do modelo do capital humano e do domínio que ele exerce atualmente sobre a educação?

Primeiro, a imagem que dá dos seres humanos é a de produtores econômicos e de cidadãos consumidores, movidos pelo seu autointeresse, racionais, calculadores do melhor *ratio* custo-benefício, com padrões de preferên-

cias relativamente homogêneas e comportamentos previsíveis (WALKER, 2012). O indivíduo assume-se como um valor econômico e procura otimizá-lo. Tem um preço, o que se manifesta hoje abertamente na compra e venda de jogadores de futebol e na compensação financeira das ofensas à dignidade. Receptáculo de capital humano, o indivíduo torna-se mercadoria, objeto de transação. Julga-se ator num mercado (o de trabalho), investidor dele mesmo, possuidor de valor e de meios para se afirmar.

Segundo, desvirtua-se o conceito de capital, que, conforme Marx, refere-se à riqueza obtida através da não remuneração de uma parte do valor criado pelo trabalho. Ao subsumir aptidões, saberes, habilidades e experiências individuais num conceito geral de capital que é equivalente ao conjunto das forças produtivas, escamoteia-se o papel específico do capital (material) na economia e na sociedade capitalistas. O trabalhador não se crê diferente do capitalista, não se dá conta de que o capitalista não coloca o seu próprio capital humano no mercado, só o seu capital material e financeiro.

Terceiro, a educação deixa de ser orientada para a formação de indivíduos livres, sujeitos e criadores de conhecimento, portadores de valores éticos e de capacidade crítica, para se tornar “investimento em capital humano”. É oportuno assinalar a esse respeito que uma coleta de dados, realizada no Brasil por Flores-Mendoza et al. (2012), confirmou o fraco Quociente de Inteligência (QI)⁴ médio do país e mostrou que o QI da população dos estudantes do ensino superior que frequentam universidades públicas é muito superior ao daqueles que frequentam universidades privadas e é comparável ao dos estudantes dos países desenvolvidos. Ora, as universidades públicas, que são as melhores, são frequentadas por apenas 10% dos estudantes. Por conseguinte, para os autores do estudo, o “capital humano” de alto nível do Brasil corresponderia aproximadamente a 10% da população, o que equivale a 20 milhões de indivíduos, e 20 milhões bastariam para garantir a liderança que o Brasil exerce atualmente na América Latina, o que tornaria inútil a criação de outras universidades públicas. Não dizem nem uma só palavra a respeito da educação dos restantes 180 milhões. A mensagem implícita é que não se justifica criar boas universidades para um mau capital humano.

Na perspectiva do capital humano, os objetivos da educação das crianças e dos adolescentes são o crescimento econômico, a competitividade, o rendimento e a empregabilidade, isto é, os valores instrumentais do mercado. A educação para a empregabilidade, única via para se alcançar uma vida boa, cria indivíduos sem outra dimensão, à parte o refúgio em consumos de luxo ou lazer. Os jovens das classes baixas são educados para a aceitação das normas sociais e a adaptação ao mercado, e os das elites para serem “[...] lobos solitários [...]”, “[...] indomáveis indivíduos sem necessidade de mais ninguém do que deles mesmos [...]” (BAPTISTE, 2001, p. 197), ativos, empreendedores e flexíveis. Estes podem escolher os melhores empregos na sociedade internacional global, orgulhosos de serem presas na caça realizada pela nova meritocracia aos cérebros e aos talentos (BROWN; TANNOCK, 2009).

Quarto, a mercadização da sociedade, com a sua lógica de produtividade e de competição, estendeu-se aos bens comuns como a saúde e a educação e tem conduzido à sua privatização crescente com a consequente diminuição do investimento público. Os poderes públicos, rendidos ao ultracapitalismo (ver Capítulo 5), favorecem a privatização da educação e aplicam nas escolas públicas os princípios da nova educação para o mercado. As consequências desse processo para o aumento das desigualdades sociais e para o confinamento da maioria desfavorecida em sua condição social serão consideradas nas Partes II e III deste livro.

Quinta consequência, enfim, da dominação estrutural e ideológica do modelo do capital humano: a linguagem da produtividade, da competitividade, dos ganhos de eficiência, da criação de mais-valia, das metas, dos indicadores de desempenho, das auditorias, da inovação, da tomada de riscos, que se infiltra em todos os setores, incluindo o da educação e até o da investigação científica, passou a ser aceita e utilizada como evidente, como se esse modelo fosse o único possível. Ouvida constantemente, afeta a maneira como pensamos e conduzimos as nossas vidas (ROSE, 2009).

O MODELO DAS CAPACITAÇÕES

Os modelos ideológicos dominantes que ferem a dignidade humana acabam sempre por suscitar reações que, não sendo menos ideológicas, mantêm a chama consoladora da resistência em nome dos valores humanistas. É o caso do modelo das capacitações em relação ao do capital humano. As capacitações são os poderes que cada pessoa deveria poder desenvolver a fim de realizar aquilo a que normalmente, em condições socioeconômicas e socioculturais favoráveis, ela atribuiria valor.

Proposto por Amartya Sen (1985, 1992, 1999, 2009), o modelo das capacitações baseia-se na ideia de que aquilo que determina o desenvolvimento e a qualidade de vida de um país não é o crescimento econômico, mas o que as pessoas são capazes de fazer e de ser com base nas suas capacitações, tendo em conta o contexto econômico, social e político em que vivem e sobre o qual podem eventualmente agir. O bem essencial que uma sociedade deveria promover para os seus membros é um conjunto de liberdades substanciais – combinações acessíveis de funcionamentos – que os indivíduos poderão decidir exercer ou não. Uma sociedade que não fornece educação nem estimula o desenvolvimento das capacidades mentais de uma parte da população não lhe oferece uma liberdade substancial.

Para Sen, há capacitações, como a saúde e a educação, que são mais importantes do que outras. Martha Nussbaum (2011) estabeleceu uma lista precisa e uma hierarquia de capacitações centrais e defendeu a necessidade de a sociedade assegurar um nível mínimo de capacitação. Essa exigência repousa num princípio de justiça perante as desigualdades crescentes.

Assim, a educação é essencial para o desenvolvimento e o exercício de numerosas capacitações, é um “funcionamento fértil” da maior importância para afrontar a questão das desigualdades. Na Índia, por exemplo, as mulheres que aprendem a ler podem comunicar-se com outras mulheres que enfrentam os mesmos problemas e modificar a dinâmica do poder no seio do lar. Nessa perspectiva, a alfabetização e a literacia fazem parte das condições mínimas universais sem as quais não se pode alcançar o bem-estar. Por um lado, ajudam a reduzir o desemprego, a insegurança e o sentimento de privação, e, por outro lado, contribuem para aumentar o nível de saúde e de participação nas atividades políticas.

Nussbaum (2010) diz-nos que estamos mergulhados numa crise tremenda, prenhe de graves consequências mundiais, e esclarece-nos que não se trata da atual crise econômica, mas de uma crise que passa despercebida como um cancro no seu início e que pode ser bem mais devastadora para a democracia: a crise mundial da educação. Os Estados enveredaram por sistemas educativos que desprezam os instrumentos indispensáveis à sobrevivência da democracia e que produzirão máquinas eficazes, mas não cidadãos capazes de pensar por si mesmos e de compreender o que significam os sofrimentos e os êxitos dos outros. As artes e as humanidades foram amputadas em todos os ciclos de ensino. Preferindo cultivar as qualificações técnicas altamente especializadas para se manterem competitivos no mercado mundial, os decisores políticos desembaraçaram-se de todos os elementos que consideravam inúteis, fazendo-os desaparecer também da mente e do coração dos pais e das crianças. Ora, o estudo das humanidades e das artes promove o pensamento crítico, a capacidade de ultrapassar os interesses locais para enfrentar os mundiais e a capacidade de reagir com empatia às dificuldades dos outros.

O QUE OS MODELOS IDEOLÓGICOS DESCURAM

Enquanto os modelos cultural e de capital humano, de força desigual, refletem posições essencialmente ideológicas, o modelo das capacitações também tem uma fundamentação filosófica e axiológica. Embora seja cativante, ele apresenta poucas pistas para uma transformação do mundo no sentido que augura; contrapõe valores ideais à realidade angustiante dos fatos, o que não deixa de ser positivo. Em relação à educação e ao papel que a alfabetização desempenha no desenvolvimento da literacia, nenhum dos três modelos integrou o conhecimento que a psicologia cognitiva e as neurociências têm construído sobre o desenvolvimento dessas capacidades. Como se não existisse, ou se tratasse de uma narração pouco pertinente.

Devemos distinguir claramente entre ideologia e análise científica. Alfabetismo e literacia são aquisições cognitivas, conhecimento instrumental, funções de comunicação que estruturam o pensamento. Não faz parte da sua natureza intrínseca serem utilizados para servir interesses gerais ou particulares.

Já as políticas de alfabetização, literacia e educação são ideologicamente determinadas; e, de fato, alfabetizar crianças para alimentar o mercado de trabalho não é a mesma coisa que alfabetizá-las para lhes abrir o mundo da literatura ou da ciência.

Alfabetizar é tornar alguém capaz de utilizar o alfabeto. Não se pode compreender o que faz uma pessoa alfabetizada quando lê e escreve, nem a dificuldade que pode ter tido em se alfabetizar, sem saber o que é o alfabeto. Não basta saber que este é um conjunto ordenado de letras, e é errado pensar que as letras representam sons. Uma habilidade só pode ser plenamente compreendida quando conhecemos as propriedades do material sobre o qual ela se exerce.

O ALFABETO E OS FONEMAS

O alfabeto não foi inventado de uma só vez. Ninguém teria tido a ideia luminosa de atribuir um símbolo visual (letra) a cada unidade elementar (fona) da corrente da fala. Provavelmente, a consciência de que a linguagem pode ser concebida como uma sequência de fonemas apareceu somente depois da invenção do alfabeto, visto que a consciência fonêmica só emerge na criança quando ela aprende a ler numa escrita alfabética. Para saber ler nesse sistema, é crucial compreender que as letras representam fonemas, e é a situação de aprendizagem da leitura dessa escrita que conduz à consciência fonêmica.

Essa afirmação foi demonstrada comparando-se, em Portugal, adultos iletrados a ex-iletrados que aprenderam a ler em aulas de alfabetização (MORAIS et al., 1979). Depois de exemplos e situações práticas de treino, as tarefas consistiram em subtrair o fonema inicial de uma expressão ou em juntar um fonema no início de uma expressão: na tarefa de subtração, “bala” dá lugar a “ala” e, inversamente, na de adição, “ala” dá lugar a “bala”. Os iletrados foram incapazes de realizar essas tarefas,⁵ enquanto os ex-iletrados as efetuaram com poucos erros ou mesmo nenhum.

Por que não tomamos consciência dos fonemas espontaneamente? A palavra “bala” contém duas sílabas. A primeira é “bá”, consoante e vogal. É fácil dizer apenas a vogal. Podemos dizer um “á” curto, um “ááá” longo numa só emissão de voz. Contudo, é impossível dizer apenas a consoante. Podemos começar, “b...”, e não terminar a sílaba. Mas não é só “b...” o que dizemos; ao “b” segue-se uma vogal fechada, reduzida, como a que se pode ouvir vagamente entre o “b” e o “s” em “absurdo”.

Fizeram-se experiências com sílabas como “bá”, gravadas, às quais se iam cortando pedacinhos de som a partir do início até que só ficou “á”. Ao cortar, a partir do fim, quando se deixou de ouvir “bá” com um “á” muito breve, o som era irreconhecível. No início de “bá”, “bu” e “bi”, há qualquer coisa que designamos por “b”, mas “b” não existe isoladamente.

Os adultos que nunca aprenderam a ler e escrever no sistema alfabético não sabem que no início de “bá”, “bu”, “bi” há “b”. A nossa certeza de que essas sílabas começam pelo mesmo “som”, “b”, é uma convicção de pessoa alfabetizada. Quando começamos a aprender as letras e a fazê-las corresponder a pequenas unidades abstratas da fala, a fim de podermos representar por escrito sílabas como /ba/, criamos a falsa impressão de que “bá” são dois sons: “b” e “á”; ora, é só um som.

O fonema /b/ corresponde aos movimentos articulatorios que efetuamos quando dizemos “bá”, “bu”, “bi”. Ele é produzido fechando-se e abrindo-se os lábios, por isso se diz que é uma consoante oclusiva labial. No caso de “d...”, quando abrimos os dentes para deixar passar o ar, produzimos uma oclusiva dental. Nós, alfabetizados, transformamos em conceito, em “som” e até em coisa, o que é uma maneira particular de produzir fala. Na fala, há o que chamamos coarticulação de consoantes e vogais, isto é, as configurações e os gestos articulatorios que produzem a consoante não são separáveis dos que permitem pronunciar a vogal. Por quê? Porque, antes de abrimos a boca para dizermos “bá”, “bu” ou “bi”, a língua não está na mesma posição em relação ao palato. Como se compreende pela decomposição morfológica da própria palavra, a consoante acompanha uma vogal (a vogal). As letras (mais exatamente os grafemas⁶) representam fonemas e os fonemas representam movimentos articulatorios complexos.

AS ORIGENS DO ALFABETO

O nosso alfabeto latino provém do alfabeto “inventado” pelos gregos. Ou adaptado, já que eles o receberam dos fenícios, utilizando algumas letras para representar as vogais. A representação isolada das vogais, prescindível para as línguas semitas, era crucial para a língua grega.

O aparecimento do alfabeto fenício esteve associado às migrações de povos do Oriente Médio em direção ao Egito. A escrita egípcia já continha os elementos que iriam permitir a invenção do alfabeto. Ao lado das muitas centenas de hieróglifos que designavam objetos familiares, cerca de vinte simbolizavam sons. Assim, um desenho de tapete (pronunciado *pê*) representava várias sílabas começadas por /p/.

A representação por um símbolo único das sílabas consoante-vogal que partilham a mesma consoante não pode ser considerada alfabética no sentido estrito. É uma notação categorial e pré-alfabética de sílabas que têm em comum um fonema, a consoante. Por isso, os sistemas de escrita baseados nesse princípio são chamados de alfa-silabários e alfabetos consonânticos. Como representam subgrupos de sílabas que têm a consoante em comum sem especificar a vogal, chamo-lhes “silabários pseudoconsonânticos”.

Não há, contudo, evidência de que quem os utilizava tivesse tido consciência da unidade comum, no sentido de poder representá-la como

segmento separável do resto da sílaba. Muitas crianças pré-alfabetizadas são sensíveis à semelhança entre as sílabas que partilham a consoante e podem apontar o desenho de uma pena quando se lhes pede que indiquem, entre vários objetos, aquele cujo nome começa da mesma maneira que “pato” ou “poço”. Porém, são incapazes de dizer quantos “pedacinhos de som” há em “pé”, “uva” ou “selo” (contagem de fonemas) ou quais são (segmentação em fonemas). São sensíveis à presença dos fonemas na língua oral, mas não os representam enquanto unidades. Só se tornam capazes de isolar os fonemas uns dos outros quando começam a aprender os valores fonológicos das letras, isto é, a associar-lhes segmentos fônicos e a decodificar as sílabas escritas.

Voltando à história. Ao longo do milênio II a.C., os povos semitas foram criando escritas que eram silabários pseudoconsonânticos. Por quê? Porque em suas línguas a sequência de consoantes era a mesma em palavras morfológicamente aparentadas (em hebraico, a sequência de símbolos correspondente a KTB é comum a “escrever”, “letra”, “livro”) e porque o contexto frásico permitia uma facilidade de acesso ao significado que talvez dispensasse a vantagem de uma representação não ambígua da palavra.⁷

O conjunto de 22 letras dos fenícios foi invejado por seus parceiros comerciais, muitos deles iletrados, e teve reconhecimento internacional desde cerca de 1000 a.C. A sua origem pode estar numa escrita que teria aproveitado o componente fonográfico da escrita híbrida dos egípcios, o que é sugerido pela descoberta no Egito central de duas inscrições talvez anteriores a 1650 a.C. e gravadas em pedra por falantes de uma língua semita mais antiga.

Por volta de 800 a.C., os gregos adaptaram o silabário categorial dos fenícios à sua língua, que utilizava muito as vogais para distinguir significados (como, em português, “mala”, “mola”, “mole”, “mula”, “mal”, “mel”, “mil”, etc.) e, ao início de palavra, com valor de sílaba (p. ex., “ave”) ou não (“arte”). Para representar as vogais, aproveitaram caracteres fenícios correspondentes a consoantes que não percebiam. Assim, transformaram a escrita fenícia em alfabeto, sistema em que todos os fonemas, consonânticos e vocálicos, são representados. Ao representarem as vogais, os gregos libertaram as consoantes do seu contexto e puseram-nas em evidência.

Desde então, têm “nascido” alfabetos uns dos outros. Os caracteres são formas físicas adaptáveis. Depois de copiarem as letras fenícias, os gregos viram o seu alfabeto ser adaptado pelos etruscos (cerca de 700 a.C.), e estes inspiraram os romanos (cerca de 600 a.C.). No entanto, o grego e o fenício pertenciam a famílias de línguas diferentes, o etrusco era tão diferente do grego, ou quase, quanto este do fenício e o latim não se assemelhava ao etrusco. A enorme maioria dos falantes de suaíli ou de vietnamita não compreendem a língua de Júlio César e de Virgílio; porém, como mais de uma centena de povos em todos os continentes, também eles utilizam o alfabeto latino. O alfabeto permite escrever todas as línguas porque representa aquilo de que as línguas naturais são feitas, a coarticulação de fonemas consonânticos e vocálicos.

A “SUPERIORIDADE” DO ALFABETO

Começo por evocar o contexto em que se pensou nos últimos dois séculos a relação entre o alfabeto, as outras escritas, a linguagem e o pensamento.

Desde o fim do século XVIII e ao longo do século XIX, acreditava-se que o uso de letras distingue as pessoas civilizadas das hordas de selvagens incapazes de reflexão (GIBBON, 1776). As outras escritas eram consideradas inferiores, e os povos que não utilizam o alfabeto eram tidos por menos inteligentes. Disso testemunha Massias (1828), que refere a correspondência sobre a escrita chinesa entre o linguista prussiano Wilhelm von Humboldt e o sinólogo francês Abel-Rémusat.

Para Humboldt, a escrita ideográfica teve grande influência na mente e na língua do povo chinês, fazendo com que a língua parasse em seu desenvolvimento: a “[...] ausência de formas gramaticais, que lembra a fala das crianças [...] faria da gramática chinesa a gramática primitiva do gênero humano [...]” (MASSIAS, p. 77). Abel-Rémusat respondeu-lhe: “é mesmo provável que, em lugar de adquirir sons, a língua falada tenha perdido alguns” (MASSIAS, p. 50).

Para Massias (1928, p. 62-63), “os primeiros mestre-escola chineses, sem aperceberem-se da influência da escrita sobre a fala, e da fala sobre o pensamento, fecharam a língua nos caracteres que inventaram e nos quais se deleitaram [...]” (p. 62-63). Nisso “[...] está a causa da eterna inferioridade à qual está condenado o povo chinês se não vier a sacudir o jugo do seu idioma e se não for conduzido pela força das coisas à língua alfabética [...]” (MASSIAS, 1828, p. 83). A expressão “língua alfabética” atribui à língua um qualificativo que pertence à escrita. Essa associação é reveladora da tendência a considerar que a escrita “faz” a língua.

Até perto do final do século XX, a dupla ideia de que a escrita evolui, atingindo o seu estágio superior com o alfabeto, e de que é grande o seu impacto na língua e no pensamento, continuou a ter defensores. Goody (1987), entre outros, apresentou a escrita alfabética como a mais propícia ao pensamento analítico.

Alguns autores propuseram que a “evolução” dos sistemas sociais determinaria a dos sistemas de escrita: ter-se-ia passado da oligarquia, à qual é apropriada uma escrita como a chinesa, de acesso difícil, aprendizagem longa e alcance apenas de uma minoria privilegiada, à democracia, que requer uma escrita de acesso fácil, aquisição rápida e que, uma vez compreendido e memorizado o código, permite ler e escrever tudo (DIRINGER, 1948). Segundo uma metáfora redutora, para se visitar a “casa das palavras escritas”, o primeiro tipo de escrita exige que se tenha a chave de todas as portas, ao passo que o segundo requer a chave de uma só porta que abre para um espaço infinito.

A supremacia tecnológica e econômica do mundo ocidental nos últimos séculos está na origem do sentimento dos ocidentais de terem o sistema de escrita mais perfeito e eficiente. De fato, o sistema alfabético tornou-se preponderante. Por ser o mais inteligente, como afirmara Hegel, ou por os europeus terem colonizado o mundo? Independentemente da proeza que a criação e a

utilização do alfabeto representam como forma de análise da estrutura fonológica da linguagem, a segunda alternativa parece mais verossímil.

Para Coulmas (2009), uma análise de méritos que tenha em conta o que a escrita representa em processamento para quem escreve e para quem lê não permite concluir pela superioridade absoluta do alfabeto.

Vejamos o critério de conveniência. A introdução de letras maiúsculas, no tempo de Carlos Magno, multiplicou por dois o inventário de símbolos, mas permitiu aumentar a legibilidade. Do mesmo modo, os símbolos *kanji*, ideográficos, são mais numerosos e complexos do que os caracteres *kana*, que representam sílabas,⁸ mas os japoneses leem mais depressa os textos em que esses dois sistemas são combinados do que aqueles que são escritos apenas num deles.⁹

Outro critério é o equilíbrio entre a adequação a uma língua e o poder de generalização às outras. O *kana*, adequado às estruturas silábicas do japonês, não convém para línguas com sílabas complexas como o inglês. O alfabeto latino, para representar o vietnamita, teve de incorporar até seis marcas de tom para cada vogal. Nenhuma escrita é independente de uma certa língua, embora cada uma possa ser adaptada às outras com maior ou menor facilidade. A escrita não cria a língua; são as características desta que influenciam o seu desenvolvimento.

O critério de simplicidade é uma moeda de duas faces, conforme se trate de aprendizagem ou de uso. O número de caracteres é pertinente para quem aprende, mas na escrita alfabética, embora haja poucas letras, as correspondências grafema-fonema (p. ex., em português s, ss, c, ç para /s/) podem ser inúmeras. São cerca de 1.700 para o inglês, quase tantas quanto os dois mil caracteres *kanji* do japonês. Em contrapartida, no chinês há sete traços a partir dos quais se formam pouco mais de duas centenas de radicais¹⁰ que permitem organizar milhares de palavras nos dicionários. Não foi por acaso que a escrita chinesa persistiu apesar de a China ter conhecido vários alfabetos.

Enfim, há o critério de estabilidade no tempo, pertinente para a compreensão ao longo das gerações. Hoje, um texto chinês escrito há um milênio é mais compreensível do que um dessa época em francês ou em português.

Resumindo: os méritos dos diferentes sistemas de escrita dependem da língua, da aprendizagem e da utilização.

Entre os grandes sistemas de escrita atuais, não se pode dizer que um seja superior aos outros em absoluto. É óbvio que o sistema alfabético não tem o privilégio exclusivo de representação da linguagem abstrata. A ideia que, em japonês, se escreve *すべての人間は、生れながらにして自由であり、かつ、尊厳と権利とについて平等である*, é a mesma que, em português, se lê *todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos*.

A ALFABETIZAÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA

Em que medida a Grécia era uma sociedade oral ou letrada é um tema que tem dividido os historiadores. Análises recentes (PEBARTHE, 2006) con-

trariam várias ideias: (1) que a taxa de alfabetização não ultrapassava 10% da população, (2) que só excepcionalmente as mulheres, os trabalhadores rurais e os escravos eram alfabetizados e (3) que só Atenas conhecia uma alfabetização importante. Admite-se hoje que as práticas de escrita foram diversas desde o século VIII a.C. e com grandes diferenças individuais em vários grupos sociais. A semialfabetização (capacidade de ler, mas não de escrever), devida a uma passagem demasiado breve pela escola ou à perda de prática da escrita, teria caracterizado muitos indivíduos. O analfabeto (iletrado, *agrammatos*) era o que não conhecia as letras, o que não sabia ler nem escrever. A partir do século IV a.C., o termo passou a designar também o indivíduo inculto.

Os mais pobres saberiam pouco, além das letras do alfabeto. Entre os sexos, as diferenças de alfabetização não deviam ser muito grandes. O fato de uma mulher saber ler e escrever não causava estranheza. Era frequente a mulher desempenhar um papel importante na gestão doméstica, o que exigia alguma instrução. As moças não iam à escola; aprendiam em casa com a mãe, um irmão ou um escravo.

Quanto aos escravos, muitos dos que tinham nascido livres podiam já ser alfabetizados, assim como os que trabalhavam no comércio e em bancos, atividades que exigiam saber escrever e calcular. Havia também escravos públicos encarregados das inscrições e da escrita de documentos.

A atitude oficial em relação à literacia foi muito diferente em Atenas e Esparta.

Em Esparta, era proibido o uso de leis escritas e a inscrição do nome nos túmulos (com exceção dos mortos na guerra). Havia, no entanto, uma lei escrita desde o começo do século VII. No século V, a cidade utilizava documentos escritos: tratados, listas de efetivos militares, nomes de vencedores. As informações disponíveis atestam a qualidade da alfabetização, pelo menos em certas camadas sociais, e a utilização da escrita na vida pública e privada. As críticas dos atenienses aos espartanos não se referiam ao seu analfabetismo, mas à sua incultura e ignorância, à sua falta de capacidade discursiva e de livre exercício da fala pública.

Em Atenas, a escrita era considerada uma marca de cultura. Abundavam os livros, rolos de papiro que podiam atingir dezenas de metros, enquanto a sua confecção e venda requeriam copistas e “livreiros”. Obras históricas como as de Tucídides testemunhavam o recurso a arquivos e o conhecimento de documentos escritos. Na vida cotidiana, era frequente a correspondência privada gravada no chumbo ou em cacos.

A aprendizagem das *grammata* (a arte das letras do alfabeto) era obrigatória e oferecida na escola para os rapazes. Uma lei fixava a hora a que a criança de condição livre devia chegar, o número de condiscípulos, a hora de saída. Em um texto, afirmava-se que a criança que recebia uma boa educação se tornaria um cidadão útil à cidade. Há cenas de leitura na cerâmica ática: num vaso, vê-se o mestre-escola sentado diante de um adolescente que recita,

enquanto o texto na mão do mestre sugere que ele segue a recitação. As primeiras representações desse tipo remontam ao fim do século VI, antes da época áurea. Para ensinar as letras, o professor desenhava um modelo e o aluno copiava; para ensinar a escrever, fazia-o pensar nos sons das palavras; para ensinar a ler, fazia-o reconhecer as letras mais fáceis e frequentes nas sílabas. O ensino durava três anos. Uma vez adquiridos os fundamentos, o aluno devia ler os versos dos grandes poetas e memorizá-los. Num estágio mais avançado, aprendia a arte oratória, o que lhe permitiria fazer discursos políticos.

NOTAS

- 1 A língua inglesa não tem, ou não tinha, outra palavra do que *literate* para se referir a alguém que é alfabetizado. *To alphabetize* (MACDONALDS, 1972) designa a ação de seriar itens (letras, palavras) na ordem do alfabeto. Letrado, em sua acepção mais antiga, refere-se, como no francês *lettré*, ao erudito, alguém que tem muitos conhecimentos.
- 2 Nesse sentido, o letrado visado no termo letramento é aquele que, tendo dominado a leitura e a escrita, “[...] envolve-se nas práticas sociais de leitura e de escrita [...]”. O efeito do letramento no indivíduo não é de mudar a sua classe social, mas sim “[...] o seu modo de viver na sociedade, a sua inserção na cultura [...]” (SOARES, 1998). Se, por um lado, discordo de Magda Soares na sua preocupação em reservar um neologismo – “letramento” – ao processo que faz de alguém um “letrado social”, e parece-me suficiente considerar que é letrado quem pratica a leitura e a escrita de maneira produtiva, por outro lado, concordo com ela quando considera como hipótese a ideia de que “tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente” (essa hipótese é examinada no Capítulo 9). Quanto às consequências negativas que teve e continua a ter no Brasil a concepção do letramento como um processo que praticamente dispensa a alfabetização – concepção que Soares veio a criticar –, elas serão abordadas no Capítulo 4.
- 3 Na fala, os fonemas – as menores unidades fonológicas – não são pronunciados um por um separadamente. A realização de cada fonema depende da identidade dos seus vizinhos. Ao pronunciarmos uma sílaba constituída por consoante e vogal, a configuração do aparelho vocal é influenciada desde o início pelas características articulatórias de cada uma delas.
- 4 Os autores utilizaram como medida da inteligência um teste de raciocínio lógico, as Matrizes Progressivas, no qual, perante uma sequência ordenada de estímulos visuais, deve-se escolher, entre várias continuações possíveis, aquela que corresponde à regra subjacente. Os itens mais fáceis exigem apenas uma discriminação perceptiva enquanto os mais difíceis exigem capacidades de raciocínio abstrato sobre o material visual. O desempenho nesse teste tem sido considerado como uma medida pura da inteligência humana; porém, como mostraremos no Capítulo 8, depende da escolarização e da literacia. Os valores de QI encontrados por Lynn e Vanhanen (2002) com esse tipo de teste foram de 54 para os habitantes de Calaári na África do Sul e 62 para os aborígenes da Austrália, até 99 para os europeus e 105 para os asiáticos do sul, ficando os brasileiros num modesto 87. Flores-Mendoza et al. encontraram uma alta correlação (2012, p. 79) entre o QI e os níveis de leitura para os 59 países do inquérito PISA de 2009 (ver Capítulo 4). Lembram que se encontraram associações entre a inteligência, a educação, a saúde e a riqueza; contudo, depois de dizerem que as relações entre essas variáveis não são conhecidas, afirmam que o capital mental influencia a prosperidade das nações. Citam um estudo anterior (COLOM; FLORES-MENDOZA, 2007), no qual, tendo utilizado o mesmo teste com crianças de uma escola pública de Belo Horizonte, concluíram que os resultados escolares são preditos pela inteligência, mas não pelo rendimento da família e pelo nível de instrução dos pais. Essa

conclusão contradiz muitas evidências de um papel considerável das últimas variáveis nos resultados escolares (ver Capítulo 2). Aquele resultado pode dever-se à influência niveladora da escola, que pertence à Universidade Federal de Minas Gerais. Na realidade, Flores-Mendoza et al. (2012) partem do pressuposto de que a “inteligência” – conceito da psicologia tradicional que nunca pôde ser definido de maneira precisa e que a psicologia cognitiva atual só utiliza, na falta de outro melhor, para efeitos práticos de emparelhamento de amostras – é uma variável primária, causa do desenvolvimento dos indivíduos e das nações. Ora, nem existe medida pura de inteligência, nem a inteligência é um conceito que possa sintetizar as inúmeras combinações possíveis das muitas capacidades cognitivas que constituem a mente humana.

- 5 O exame de um poeta iletrado, hábil na produção de rimas, mas incapaz de subtrair o fonema inicial de uma expressão, abona no mesmo sentido (ver MORAIS, 1994). No entanto, os iletrados que, apesar de não saberem ler palavras, conhecem pelo menos uma dezena de letras conseguem dar algumas respostas corretas no teste de subtração de fonema.
- 6 Os grafemas são as unidades gráficas que correspondem aos fonemas. Por exemplo, em português, o fonema /k/ pode ser realizado na escrita por meio de três grafemas, que dependem da posição e do contexto na palavra: “k” em kilowatt, “c” em “cultura” e “qu” em “quilo”. Na leitura, um mesmo grafema, p. ex., “s”, pode corresponder a dois ou mesmo três fonemas diferentes (como em “casa”, “saco”, “pus”).
- 7 Nesse tipo subdeterminado de representação, a identificação da palavra pertinente é realizada tendo-se em conta o contexto frásico.
- 8 Os caracteres japoneses *kana* representam, para além das sílabas, a consoante N e as consoantes duplas (não existentes em português, mas com valor fonêmico, por exemplo, em italiano).
- 9 Para a maior rapidez da leitura mista contribui o fato de a maior parte das palavras serem formadas por um *kanji* e um ou mais *kana*. Assim, as diferentes formas do verbo *kuru* (vir) são indicadas por *kana* diferentes (chamados *okurigana*) associados a um mesmo *kanji*. Além disso, como não há separação física entre as palavras, o leitor identifica o início de palavra de cada vez que encontra um *kanji* na sequência de caracteres.
- 10 Na escrita chinesa, os radicais (unidades de sentido) são palavras que servem para formar outras palavras. Por exemplo, o radical semântico que representa “arroz”, formado pela combinação de seis traços, pode combinar-se com outro radical semântico para representar “pó”, que se pronuncia /fan/. Ele também pode funcionar como índice fonético dando a sua pronúncia (/mai/) à combinação com outro radical. Ver em Morais (1994) uma figura que ilustra esses dois tipos de combinação.