

**SELEÇÃO SOCIAL E “EXPULSÃO ENCOBERTA” NO SISTEMA EDUCACIONAL LATINO-AMERICANO: O DISCURSO DE FERREIRO E TEBEROSKY EM *PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA* (1979)**

Diego Benjamim Neves

Universidade Federal de São Paulo

dibenzamim@hotmail.com

**RESUMO**

Apresenta-se aqui uma análise possível da seção *A situação educacional na América Latina* que compõe a introdução do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de autoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil em 1985. O Objetivo geral é discutir as concepções de seleção social e “*expulsão encoberta*” no sistema educacional latino-americano, utilizando, sobretudo os conceitos de álibi e seus atravessamentos econômicos e raciais para principiar a discussão em torno da (não) garantia de direito à educação, precipuamente ao direito de aprender a ler e a escrever. A discussão é realizada a partir do marco temporal dos anos de 1970, numa perspectiva de levantamento bibliográfico, tendo como aporte teórico, sobretudo, Gay (1993), Stepan (2005), Arendt (1998) e Patto (1999).

**Palavras-chave:** fracasso escolar; América Latina; alfabetização; álibis; racismo.

**ABSTRACT**

This article presents a possible analysis of the section *The Educational Situation in Latin America*, which comprises the introduction of the book *Psychogenesis of Written Language*, written by Emilia Ferreiro and Ana Teberosky, published in Brazil in 1985. The general purpose is to discuss the conceptions of social selection and “*covert expulsion*” in the Latin American educational system, especially using the concepts of alibi and their economic and racial crossings to argue about the (non) guarantee of the right to education, principally to the right to learn to read and to write. The discussion is carried out from the time frame of the 1970s, in a perspective of bibliographical research, having as a theoretical contribution, above all, Gay (1993), Stepan (2005), Arendt (1998) e Patto (1999).

**Keywords:** school failure; Latin America; literacy; alibis; racism.

**INTRODUÇÃO**

*Não foi certamente obra do acaso que um avanço tão significativo na compreensão do processo de alfabetização como a contribuição de Emília Ferreiro tenha acontecido na América Latina onde o fracasso escolar já ultrapassou os limites de um problema educacional; onde os índices chegaram a níveis socialmente inaceitáveis.*

Telma Weisz

Neste artigo<sup>1</sup> apresento uma análise de uma das seções presentes na introdução do livro *Psicogênese da Língua Escrita*<sup>2</sup> de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Por meio desta produção, o leitor pode entrar em contato com o pensamento construtivista das pesquisadoras acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, aspecto preponderante da obra, motivada, sobretudo, pela égide de que “a escola pública deveria garantir o direito à alfabetização a todas as crianças” (Mello, 2007, p.30), bem como pela percepção dos altos índices de fracasso escolar no decênio de 1970 na América Latina, foco de minha análise, e ainda, pelo percurso acadêmico de Emília Ferreiro<sup>3</sup>.

Para as autoras, fracasso escolar é entendido como a não concretização do direito de aprender a ler e escrever na escola, “(...) uma das tarefas mais especificamente escolares (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 12), o que gera subinstrução pela não aquisição de conteúdos mínimos esperados para a aprendizagem, o absenteísmo, a repetência e a evasão escolar.

Partindo destes pressupostos, as autoras se remetem a dois grupos de pesquisas que são travadas no campo da alfabetização, aos quais não reivindicam participação: aquelas que pretendem responder ao problema do fracasso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita como um problema metodológico, técnico, que alimentam as disputas

---

<sup>1</sup> O presente trabalho é fruto das discussões do Seminário de Estudos avançados (SEA) “Raízes históricas de práticas de seleção e segregação na escola”, sob regência da Prof.<sup>a</sup> Dra Regina Cândida Ellero Gualtieri. No desejo de discutir parte do aporte teórico do SEA em consonância ao meu objeto de pesquisa “A implantação do construtivismo em alfabetização no município de São Paulo”, proponho a presente análise. De acordo com Mello (2007), *Psicogênese da língua escrita* contém a matriz invariável do pensamento construtivista de Emília Ferreiro e é o livro pelo qual, as descobertas das pesquisadoras são apresentadas ao público brasileiro.

<sup>2</sup> No original, em espanhol, *Los sistemas de Escritura en el desarrollo del niño*, foi publicado pela editora Siglo XXI Editores na Cidade do México, em 1979. A primeira edição brasileira é de 1985, em Porto Alegre pela Editora Artes Médicas. Para mais informações sobre trajetória editorial e análise do livro como um todo, consultar Mello (2007).

<sup>3</sup> Pelos idos de 1960, a autora, na Universidade de Genebra, passou a investigar a linguagem na perspectiva da epistemologia genética de Piaget. A intenção era verificar se a teoria dele era uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento ou se era uma teoria particular sobre os processos de aquisição de conhecimentos lógico-matemáticos e físicos.

entre partidários de métodos sintéticos e analíticos de alfabetização, e as pesquisas em torno das capacidades de prontidão e avaliação do nível de maturação do sujeito para a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo expoentes deste último tipo, os *Testes ABC* de Lourenço Filho (1934).

Pelos limites deste trabalho, não tenho a intenção de discutir mais detidamente os métodos de alfabetização, os testes para níveis de maturidade e prontidão para leitura e escrita ou a teoria da psicogênese da língua escrita em si, embora de forma tangencial o leitor possa encontrar pistas para futuras leituras. A ideia central é ajustar o foco para as chancelas de *seleção social e expulsão encoberta* que as autoras atribuem ao sistema educacional latino-americano e pinçar entendimentos ligados à exclusão educacional, como as ideias de *álibi e racismo*, utilizando para isso um referencial teórico que conta, sobretudo, com Gay (1993), Foucault (1999), Arendt (1998) e Patto (1999).

A introdução de *Psicogênese da Língua Escrita* é estruturada em cinco subtítulos compreendendo 24 páginas. *A situação educacional da América Latina*, inicia o discurso e é o ponto nevrálgico da análise desse artigo. Os demais conteúdos: “*Métodos tradicionais do ensino da leitura*”, “*A psicolinguística contemporânea e a aprendizagem da leitura e da escrita*”, “*A pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita*” e “*Características gerais das investigações realizadas*” integram o primeiro capítulo e foram pontuados conforme a pertinência à discussão proposta.<sup>4</sup>

## **ALGUNS PONTOS DE PARTIDA<sup>5</sup>: O LER E O ESCREVER COMO OBJETOS DE DISPUTA**

Mortatti (2000), em estudo quanto à história da alfabetização na rede estadual de São Paulo, no período que abrange o final do século XIX, 1876, ao final do século XX,

---

<sup>4</sup> Recomendo que o leitor faça uma leitura integral dos conteúdos a fim de compreender o aspectos subjacentes à teoria da psicogênese da língua escrita.

<sup>5</sup> O título desta seção é inspirado em Smolka (2001).

1994, identificou e estabeleceu quatro grandes momentos cruciais da constituição da alfabetização enquanto *campo*<sup>6</sup>: o primeiro é caracterizado por uma disputa entre partidários do “método João de Deus”, baseado na palavrção e os defensores dos considerados métodos tradicionais, *sintéticos*, assentados na soletração e silabação; o segundo momento é caracterizado pela disputa destes últimos em relação aos defensores do método *analítico*; o terceiro momento, é marcado por uma “relativização da importância do método”, em que se põe em disputa a validação do método *analítico* ou *misto (analítico-sintético ou sintético-analítico)*<sup>7</sup>; o quarto momento, é marcado pelos defensores do construtivismo - a partir da divulgação dos resultados da pesquisa de Ferreiro e Teberosky na década de 1980 - e daqueles que se baseiam em chamados métodos tradicionais (todos os marcados nos períodos anteriores, sobretudo o método misto)<sup>8</sup>.

O método *sintético*<sup>9</sup>, inicialmente utilizado para o ensino da leitura e posteriormente para leitura e escrita, é uma designação genérica para um grupo de métodos cuja especificidade metodológica é marcada pelo ensino que parte daquilo que é considerado mais simples<sup>10</sup> para aquilo que é considerado mais complexo<sup>11</sup>. Eles são classificados em três grupos: *alfabético*, partindo-se das letras (nome e soletração) à junção de consoantes e vogais; *fonético*, partindo-se dos fonemas<sup>12</sup>; e *silábico*, que é a apresentação e estudo de todas as sílabas, iniciando pela combinação consoante mais vogal até a grafias mais complexas, como dígrafos.

---

<sup>6</sup> Bourdieu (2011).

<sup>7</sup> Nesse momento também se dá visibilidade às “práticas de medida do nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita”, baseada em *Testes ABC* (1934) de Lourenço Filho, o que Mortatti chama de Alfabetização sob medida.

<sup>8</sup> Nessa conjuntura também se percebe uma disputa entre “mais modernos e modernos: estes, defensores do construtivismo de base piagetiana; aqueles, defensores do interacionismo baseado na Psicologia Soviética, que tem em L. S. Vygotsky seu principal representante” (Mortatti, 2000, p. 27).

<sup>9</sup> Nas palavras de Soares (2016, p. 20), os métodos sintéticos colocam “(...) o foco na percepção *auditiva*”, ao passo que os analíticos colocam o foco na percepção *visual*.

<sup>10</sup> De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985) “O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo” (1985, p. 19).

<sup>11</sup> Para Ferreiro (1985), de acordo com a epistemologia piagetiana, nada pode ser considerado fácil ou difícil. Algo é fácil quando o sujeito dispõe de esquemas assimiladores perante o que lhe é apresentado. Em contrapartida, alguma coisa é difícil quando obriga o sujeito a modificar seus esquemas pré-estabelecidos.

<sup>12</sup> A unidade mínima de som da fala é o fonema. O processo, então, consiste em iniciar pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 19).

Nesse método, “(...) a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 19).

O método *analítico* ou *global*<sup>13</sup> é a designação também genérica para aqueles métodos que pretendem pautar o ensino a partir do todo para as partes. Os pontos de esteio costumam ser: palavra, frase ou conto que sugerem respectivamente, *palavração*, com apresentação e estudo de palavras-chave que são sintetizadas em unidades menores, as sílabas; *sentenciação*, em que se considera a frase como algo totalizante para depois estudar a palavra e sílaba; e *global puro* ou de *contos*, cuja metodologia se pauta em partir de textos, histórias ou contos, memorização destes e posterior processo até chegar às unidades consideradas menores, as sílabas. Para os defensores do método analítico, a leitura é um ato global, ideovisual (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 20).

Embora divirjam em relação aos procedimentos metodológicos, tanto as orientações sintéticas quanto analíticas partem de pelo menos cinco pressupostos semelhantes. O domínio do sistema de escrita alfabética é um deles. De acordo com Soares (2016, p.20), baseada em Ferreiro e Teberosky (1985)<sup>14</sup>, este domínio é visto como condição e pré-requisito para a leitura e produção de textos reais (em devir). Há também o pressuposto de que para aprender esse sistema, a criança depende de estímulos externos selecionados ou construídos de forma artificial, objetivando a apropriação da tecnologia da escrita. Preconiza-se, ainda, a prevalência do ensino sobre a aprendizagem, o que talvez sugira dizer que a alfabetização “se reduz a uma escolha de método”. Outra ideia subjacente é o fato de “ambos considerarem a criança como um aprendiz passivo que *recebe* o conhecimento que lhe é *transmitido* por meio do método e de material escrito” e “(...) embora tenham sido considerados opostos e até incompatíveis, métodos sintéticos

---

<sup>13</sup> Os métodos que recebem a denominação genérica de analíticos partem da consideração da realidade psicológica da criança, numa tentativa de tornar a aprendizagem significativa. “Entre eles, destacou-se o *método da palavração*, introduzido no Brasil também nos anos de 1880, pela *Cartilha Maternal* de João de Deus, de que Silva Jardim, eminente educador paulista nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, foi o grande divulgador” (SOARES, 2016, p. 18).

<sup>14</sup> Magda Soares utiliza em seu texto uma versão de 1986, contudo considero o ano da publicação do texto que utilizei. De igual forma, os excertos não aparecem nesse parágrafo do artigo na ordem do texto proposto pela pesquisadora. Isso se deu ao fato de que tentei reunir em cinco categorias os argumentos delineados por ela ao longo do primeiro capítulo de sua obra.

e métodos analíticos inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo<sup>15</sup>.”

Independente da classificação sintética ou analítica, Ferreiro e Teberosky (1985, p.29), são taxativas: “O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagem”. Essa postura se dá pelo posicionamento epistemológico que embasa sua pesquisa. “Desde um ponto de vista interacionista, como o da conceitualização piagetiana” adotada por elas “(...) o conhecimento se constrói a partir do sujeito cognoscente e do objeto a conhecer, onde o objeto serve de ocasião para que o conhecimento se desenvolva”. (Ibidem, 1985, p. 37)

Considerando o que Ferreiro e Teberosky (1985) destacam como um segundo grupo ou tipo de pesquisas no campo, e reputando também o que Mortatti (2000) conceitua como o momento de relativização do método e a alfabetização sob medida, a obra *Testes ABC* de Lourenço Filho é representativa do pensamento escolanovista que chega e é apropriado no Brasil a partir da década de 1920.

Preocupado com a questão do fracasso escolar, Lourenço Filho, através dessa obra procurou:

(...) dar conta da heterogeneidade de crianças originárias das camadas mais pobres - a criança real em sua diversidade – que adentravam nas escolas primárias públicas, classificando-as de acordo com os “níveis de maturidade” – “alunos fortes, médios e fracos” - para efetuação de um ensino diferencial por meio da adequação individual de processos didáticos. (MONARCHA, 2005, p. 134)

Nas palavras de Lourenço Filho, professor de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal da Praça da República e reformador do ensino no Ceará e em São Paulo:

Impressionara-nos o fato de haverem algumas crianças fracassado na aprendizagem da leitura, no ano letivo anterior, muito embora apresentassem nível mental igual ou superior ao de outras, para as quais o aprendizado se havia dado normalmente, na mesma classe, com o mesmo mestre, e, pois, com os mesmos processos didáticos. Aí aparecia problema de importância para a economia escolar. (LOURENÇO FILHO, 2008, p.35)

---

<sup>15</sup> Paradigma em que “(...) o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 19-20). Baseado em Ferreiro e Teberosky arrisco mencionar que para defensores destes métodos há uma crença de a criança tem uma tendência à imitação, e de certa forma isso se configura como uma confusão entre processos metodológicos (de ensino, portanto) e processos de aprendizagem.

Para Ferreira e Teberosky (1985, p.33), quanto aos testes de maturidade

Parte-se do princípio de que existe uma “maturação” para a aprendizagem e que essa maturação consiste numa série de habilidades específicas suscetíveis de mensuração, através de condutas observáveis. Se tomarmos, por exemplo, um dos testes de maior difusão na América Latina, o ABC de Lorenzo Filho [sic], encontramos que para decidir se uma criança pode começar sua aprendizagem sistemática, é necessário que possua um mínimo de “maturidade” na coordenação viso-motora e auditivo-motora, além de um bom quociente intelectual e de um mínimo de linguagem (Filho, 1960). Já desde nosso ponto de vista, não se trata de partir do conceito de “maturação” (...) nem de estabelecer uma lista de aptidões e habilidades. Fundamentalmente, porém, não se trata de definir as respostas da criança em termos do “que lhe falta” para receber um ensino. Ao contrário, procuramos colocar em evidência os aspectos positivos do conhecimento.

É possível perceber que as autoras precedem à apresentação dos dados de sua pesquisa com relação às formas como os sujeitos não alfabetizados pensam e se apropriam do sistema de escrita alfabética, deslocando o eixo das discussões do “como se ensina” para “como se aprende”, tecendo críticas ao fracasso na aprendizagem como herança tanto da “Querela dos métodos”<sup>16</sup> (BRASLAVSKY, 1973), quanto da “Alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2000).

A palavra “travada”, usada na introdução, foi escolhida de forma intencional para marcar tanto o entrechecimento, entrecruzamento das narrativas quanto as disputas por hegemonia no campo do ensino da leitura e da escrita, quando se pensa a defesa das virtudes de cada método de ensino, haja vista a explicação de que tradicionalmente “(...) o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 18). A essa disputa sobre o método melhor e mais eficaz Braslavsky (1973) dá a alcunha de *querela*.

A proposta de Ferreira e Teberosky se pauta na epistemologia genética de Piaget e psicolinguística de Chomsky, o que possibilitou romper com a visão de um modelo

---

<sup>16</sup>“Em defesa das respectivas virtudes de um e de outro, originou-se uma discussão registrada em extensa literatura (...) que tanto faz referência ao aspecto metodológico em si, como aos processos psicológicos subjacentes” (Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 18).

associacionista da aquisição da linguagem<sup>17</sup> e perceber o sujeito cognoscente por detrás do processo de aprendizagem, ou seja, que

(...) no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo (...) aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (...) tornando seletiva a informação que lhe provê o meio. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 22)

De acordo com Ferreiro (1985), Ferreiro e Teberosky (1985) e Mortatti (2000) é bom assinalar, também, que a proposta construtivista em alfabetização compreende a escrita como um sistema de representação da linguagem e não como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras e isso traz implicações muito distintas ao ensino e à aprendizagem. Em outras palavras, significa dizer que Ferreiro e Teberosky propõem novos modelos psicológicos subjacentes à aprendizagem daquilo que elas advogam, legitimamente, como aprendizagem essencial: ler e escrever.

## **A SITUAÇÃO EDUCACIONAL DA AMÉRICA LATINA: ÁLIBIS E CULPADOS**

*O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar."*

*Paulo Freire*

Após explicitar o objetivo do livro, “(...) tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e escrever” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 15), as autoras esclarecem que não pretendem propor “(...) nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos de aprendizagem” (Ibidem, 1985, p. 15), pois há uma extensa literatura a respeito.

---

<sup>17</sup> Cf. FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p.21-25.

Logo após, mesmo postulando que não fazem uma análise profunda da situação educacional da América Latina, as pesquisadoras apresentam o lugar de destaque que a *lecto-escrita*<sup>18</sup> tem ocupado no debate sobre fracasso escolar, e sustentam a hipótese de que suas causas tenham ultrapassado a escola para se converterem em um problema do sistema educacional como um todo.

A fim de endossarem o argumento, utilizam dados da UNESCO (1974) mostrando elevados percentuais de exclusão, abandono e repetência no sistema educacional<sup>19</sup>. Como desdobramento e baseadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), as autoras denunciam o desrespeito ao direito do “*Homem*” à educação, pois há falta de educação geral básica para toda a população e isso se constitui como o que “(...) refere-se, oficialmente, como um dos “**males endêmicos**” dos sistema educacional, gerado pela **repetência e deserção escolar**” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 17, grifos meus).

É nítida a crítica ao uso da palavra endêmico como se fosse uma justificativa plausível para a incidência de fracasso na América Latina. No que tange às questões raciais, chave com a qual sigo algumas das próximas reflexões, Stepan (2005, p. 150), registra que “De modo geral, os países latino-americanos eram negativamente estereotipados pelos cientistas europeus como “novas” nações cujas identidades ainda não se haviam estabilizado em formas raciais coerentes”. Isso nos ajuda a conjecturar os motivos para se rechaçar o conceito de endemia, que talvez tenha lastro no “chamado barbarismo e atraso da América Latina” (Ibidem, 2005, p. 46).

Em continuidade ao raciocínio, as autoras apresentam o seguinte discurso, que adiante analisaremos mais detidamente:

---

<sup>18</sup> Leitura e escrita em espanhol.

<sup>19</sup> Cf. Ferreiro e Teberosky (1985, p. 16-17), as cifras oficiais da UNESCO (1974) mostram que: do total da população compreendida entre os 7 e 12 anos, em 1970, 20% encontravam-se fora do sistema educacional; de toda a população escolarizada, apenas 53% chegavam à 4ª série - o limiar mínimo indispensável para uma alfabetização definitiva – ou seja, a metade da população abandonavam sua educação sem regressar à escola, ainda num momento muito elementar do primeiro grau; dois terços do total de repetentes localizavam-se nos primeiros anos de escolaridade, e em torno de 60% dos alunos egressos da escola repetiram o ano uma ou mais vezes. Em 1976, a UNESCO estimava 800 milhões de analfabetos no mundo. Em 1977, Amador Mathar M’Bow, diretor da UNESCO, “exorta os estados a consagrar aos programas de alfabetização uma parte dos gastos dedicados a armamentos, sublinhando que “o custo total de um só bombardeiro [sic] com seu equipamento equivale ao salário de 250.000 professores por ano” (...) mostrando, assim (implicitamente), que a subsistência de analfabetos no mundo não é um problema financeiro”.

O **absenteísmo**, a **repetência** e, finalmente, a **deserção** são os fatores que provocam, sempre segundo a versão oficial, a subinstrução e o analfabetismo na maioria da população da América Latina. Caberia, no entanto, perguntar-se: qual a causa que transforma um indivíduo em repetente, em seguida num desertor, terminando por ser um subinstruído para o resto de sua vida? Seria, por acaso, sua incapacidade de aprender o que determina o fracasso? Trata-se, talvez, de um sujeito responsável pelo próprio abandono que, algum dia, poderá reintegrar-se ao sistema para diminuir suas falências educativas? Esta seria uma possível interpretação (ainda que não aceitável) se, ao estudarmos o problema, fizéssemos uma abstração da realidade onde ele se insere. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 17, grifos meus)

Quanto ao absenteísmo, Ferreiro e Teberosky pontuam que há crianças que se ausentam da escola por questões de necessidades, tais como ajudar a família em tarefas produtivas, o que se complexifica como um problema social e econômico e não por vontade do sujeito unicamente. Em relação à repetência, problema recorrente dos primeiros anos de escolarização, as autoras questionam de forma retórica se é uma solução oferecer à criança que “fracassou”, recomençar o processo de aprendizagem nas mesmas condições oferecidas anteriormente, se isso não seria uma sentença de fracasso novamente. Por fim, com relação à deserção, esclarecem que

O termo “deserção” leva, implícita, uma carga significativa que supõe a responsabilidade voluntária do sujeito - nesse caso crianças - de abandonar um grupo ou sistema a qual pertence. No caso do sistema educacional, poder-se-ia perguntar se não é ele quem abandona o desertor no momento em que não possui estratégias para conservá-lo nem interesse em reintegrá-lo. Ou, pelo menos, se essa “deserção” obedece a uma atitude individual, como a palavra sugere, ou com ela coincidem indivíduos que compartilham de circunstâncias econômico-sociais que dificultam o permanecer dentro das regras do jogo que são propostas pelo sistema. (...) é por essa razão que acreditamos que, em lugar de falar de “males endêmicos”, deveria se falar em *seleção social* do sistema educativo; em lugar de se chamar “deserção” ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de **expulsão encoberta**. (Ibidem, 1985, p. 18, grifos meus)

Como fatores apontados por causas do fracasso escolar, o *absenteísmo*, a *repetência* e a *deserção*, são indicados como responsabilidade individual, em vista do que, sofrem críticas por parte das autoras. Podemos interpretar esses três fatores à maneira que Gay (1993), ao investigar o cultivo do ódio entre a burguesia inglesa do século XIX, chancela como álibis, as desculpas justificáveis para se aceitar, naquele caso, o domínio de uma etnia sobre outra, a concorrência, a agressão aceita nos limites da ética etc., bem como a negação do direitos educacionais baseada nos pretextos de que a

ausência na escola, reprovação e evasão escolar são fenômenos única e exclusivamente da alçada dos indivíduos, sem levar em conta as condições materiais de existência.

Ainda de acordo com as ideias de Gay (1993), a discussão sobre a construção do *outro conveniente*, como álibi, também se ajusta à discussão sobre a qual pretendo alargar baseados em Ferreiro e Teberosky (1985), pois, na sequência do exposto no excerto acima, as estudiosas crescem criticamente que:

Ocorre, porém, que, quando analisamos as estatísticas, nenhum desses problemas se encontra proporcionalmente dividido entre a população, senão que se acumulam em determinados setores que, por **razões étnicas, sociais, econômicas** ou **geográficas**, são desfavorecidos. É entre a população indígena, rural, marginalizada dos centros urbanos que se concentram as maiores porcentagens dos fracassos escolares. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 17, grifos meus)

As desigualdades sociais com profundas raízes em preconceitos étnicos, por exemplo, são também o germe de variáveis que levam ao fracasso escolar, haja vista que “(...) a desigualdade social e econômica se manifesta, também, na distribuição desigual de oportunidades educacionais.” (Ibidem, 1985, p. 18). Retomando a ideia precípua de que aprender a ler e escrever é uma aprendizagem característica da escola e partindo da ideia de democratização do ensino na escola pública, ousou dizer que as autoras criticam os Estados latino-americanos no sentido de reforçar um de seus atributos que é a garantia deste direito a todos indistintamente, ao menos nos níveis mais elementares, como preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Pelas já sabidas histórias de exploração a que passaram os países latino-americanos, pelo abuso aos povos originários e pela atividade escravagista de populações negras, seria imprescindível um olhar de equidade a fim de garantir, via Estado, o acesso a construção de capital simbólico (BORDIEU, 2011).

Embora o termo raça não seja utilizado pelas autoras, “razões étnicas” nos dá a liberdade de introduzir no debate a questão das desigualdades vistas pela chave ou ideologia da raça.

Para Arendt (1998),

(...) a **ideologia** difere da simples opinião na medida em que se pretende detentora da **chave da história**, e em que julga poder apresentar a solução dos "enigmas do universo" e dominar o conhecimento íntimo

das leis universais "ocultas", que supostamente regem a natureza e o homem. Poucas ideologias granjearam suficiente proeminência para sobreviver à dura concorrência da persuasão racional. Somente duas sobressaíram-se e praticamente derrotaram todas as outras: a ideologia que interpreta a história como uma **luta econômica de classes**, e a que interpreta a história como uma **luta natural entre raças**. (p. 188, grifos meus)

Stepan (2005, p. 150), postula que “as raças não são entidades naturais preexistentes, mas grupos sociais produzidos por relações desiguais de poder e práticas discriminatórias”, o que me desafia a pensar o fracasso escolar, também, num contexto de racismo ou racismo de estado, que para Foucault, no interior do que concebe como biopoder,

É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. (...) Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirigir o biopoder. (...) é uma relação guerreira: “para viver é preciso que você massacre seus inimigos” (...) “se você quiser viver é preciso que o outro morra” (FOUCAULT, 1999, p. 304-5)

Para além de tentar uma acomodação talvez imperfeita quanto ao que pensam Arendt (1998), Stepan (2005) e Foucault (1999) em relação à raça, racismo, eugenia e temas congêneres, com essa introdução quero trazer a problemática de que é preciso haver fracasso de alguns ou muitos, para que haja sucesso de outros. E isso passa pelas relações étnico-raciais.

“O racismo é tanto uma questão de práticas sociais diárias e acordos implícitos, quanto de discurso intelectual manifestado abertamente, ou de ideologia social.” (STEPAN, 2005, p.157). O discurso oficial eiva-se de racismo ao utilizar álibis como os que discutimos preliminarmente.

## **DISCURSO OFICIAL BRASILEIRO: JUSTIFICATIVAS PARA O FRACASSO ESCOLAR NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

Em “*A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*”, Maria Helena Souza Patto (1999), preocupada com a questão da repetência e evasão na escola primária, usa 23 artigos e dois números especiais da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)<sup>20</sup>, como fonte para expressar o que chama de “natureza do discurso oficial acerca do fracasso escolar”. A análise não se configura da mesma forma como a de Ferreira e Teberosky (1985) e nem utiliza os mesmos dados, pois Patto tem o fracasso escolar como objeto de pesquisa e Ferreira e Teberosky como um dos fatores que motivaram a pesquisa de seu objeto: processos e formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e escrever.

Inicialmente Patto (1999) chama a atenção para o fato de que a RBEP é marcadamente liberal e nasceu como porta-voz de uma leitura dos problemas educacionais brasileiros à luz da Escola Nova, preconizando, na escola pública, a universalização e a diversificação do ensino como promotoras de igualdade de oportunidades e garantia de um regime democrático.

Logo após, apresenta o discurso sobre as causas do fracasso escolar como uma manifestação fraturada, cindida entre duas principais tendências: a ineficiência da escola e a atribuição de dificuldades da escola pública, de um lado, às características externas à escola e localizadas no aluno e seu ambiente familiar e cultural, de outro lado. O que em outras palavras significaria dizer “as causas estão na escola” *versus* “as causas estão na clientela”.

A partir de um artigo de Cardoso (1949), Patto demonstra essa maneira ambígua e inconciliável de pensar a educação ou fracasso da educação no país: “a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos” contudo, “(...) cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém” (PATTO, 1999, p. 119-120). Essa cisão engendrou análises e recomendações que incidiram sobre a qualidade do sistema de ensino, por um lado, bem como o fechamento

---

<sup>20</sup> Revista do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), surgida em 1944.

do diagnóstico de fracasso escolar “em torno da avaliação de características biológicas, psicológicas e sociais da clientela escolar” (Ibidem, 1999, p.120), por outro.

Ao considerar outros artigos, a autora revela que essa cisão esteve presente no discurso educacional veiculado pela RBEP até os anos sessenta, quando “cada vez mais as causas do fracasso escolar são buscadas nos alunos” (Ibidem, 1999, p. 120). Logo, alguns artigos tendem a apontar a escola como “uma variável que pode dificultar ou facilitar a superação dos problemas infantis que lhe são anteriores ou externos” (Ibidem, 1999, p. 122). A teoria da carência cultural endossa esse discurso e seus álibis<sup>21</sup>.

Gestada nos Estados Unidos desde os anos sessenta, a teoria da carência cultural é apresentada pela autora como uma tentativa de sutura do discurso cindido. Segundo essa teoria, em sua primeira formulação, “(...) a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar.” (Ibidem, 1999, p. 124).

Na década de 1970, em nosso país, essa teoria encontra ancoragem sobretudo porque

(...) continha uma visão de sociedade não negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica (...); vinha de encontro [sic] a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as “explicações do Brasil” (Ibidem, 1999, p. 124-125).

Corroborando os dados apresentados por Ferreiro e Teberosky (1985), Patto informa que,

(...) embora o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979) tenha estabelecido o índice de 90% de escolarização como meta para o ensino de primeiro grau, ao final da década de 1970, a taxa de escolarização da população de sete a catorze anos foi de 67,4%, o que, corresponde, em números absolutos, a cerca de 7.100.000 crianças em idade escolar fora da escola (...) dados relativos à eficiência do ensino de primeiro grau continuam a indicar que a alta seletividade da escola,

---

<sup>21</sup> O álibi da incapacidade da criança é chamado por Smolka (2001) de mito. A partir deste mito, surgem outros mitos como “(...) o mito da incapacidade do professor: era ele então o malformado, mal-informado, desatualizado e “por isso” mal pago”. (SMOLKA, 2001, p. 16). Weisz, propugnadora do pensamento construtivista em alfabetização, aponta que “A medida que um maior número de crianças tinha acesso à educação, crescia o índice de fracasso. Uma unanimidade nacional que na ausência de instrumentos para repensar a prática falida, converteu-se em caça aos culpados. Ninguém escapou do banco dos réus: os alunos por serem subnutridos, carentes culturais etc. A escola por ser uma máquina inexorável de reprodução das relações de poder. O professor por ser mal pago, mal formado, incompetente.” (1985, p. 115-116)

que encontra expressão no já conhecido afunilamento do fluxo do alunado entre a primeira e a oitava séries continua a ser um fato (1999, p. 28).

Para exemplificar as questões relacionadas a fluxo descontínuo e alta seletividade do sistema educacional brasileiro,

“Entre 1971 e 1978 (na vigência, portanto da Lei 5692/71), de cada mil crianças matriculadas na primeira série, 526 matricularam-se na segunda série no ano seguinte e 180 conseguiram terminar a oitava série em 1978. (PATTO, 1999, p. 28).

Retomando a questão da carência cultural, na contramão da teoria bem aceita acriticamente entre os educadores brasileiros, Patto evidencia o trabalho de Poppovic (1972), no qual a pesquisadora advoga em favor da “impropriedade de termos como privação, carência ou deficiência cultural que sugeririam equivocadamente a ideia de “ausência de cultura” (PATTO, 1999, p. 126). Para Poppovic, os termos são pejorativos, preconceituosos e dão a ideia de que “gente que não tem uma coisa que os outros têm é gente *diferente*” (Ibidem, 1999, p. 126), o que coaduna a ideia do *outro conveniente*, como *álibi* (GAY, 1993).

A palavra diferente é associada a deficiente, excepcional, carente. Poppovic propõe a expressão “marginalização cultural”, que põe em evidência “um processo que está sendo sofrido e não uma condição negativa, degradante e estática” (Ibidem, 1999, p. 127), além de afirmar que “as pessoas das camadas mais desfavorecidas possuem cultura própria, e bem rica” (Ibidem, 1999, p. 127).

Embora Patto (1999) reconheça a importância do artigo de Poppovic, chama atenção para o fato de a autora se render à psicologia funcionalista norte-americana e passar a descrever as características ambientais desta população de forma negativa e como causa das deficiências do desenvolvimento psicológico infantil. Entre outras questões, ela aponta a falta de relacionamento contínuo com a figura materna e a pobreza de estimulação visual, postuladas por Poppovic.

Em síntese, a teoria da carência cultural acomoda a cisão mencionada da seguinte forma: a escola é inadequada para as crianças carentes<sup>22</sup>. Isso quer dizer que “uma escola

---

<sup>22</sup> É importante salientar que de 1964 a 1985 o regime de governo no Brasil é militar. Germano (2005), de alguma forma corrobora com os dados apontados por Ferreira e Teberosky (1985), ao postular que “O elevado grau de analfabetismo e o baixo percentual de escolarização da população economicamente ativa

supostamente adequada a crianças das classes “favorecidas” estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente “deficientes” ou “diferentes” (Ibidem, 1999, p. 128). A escola pública primária seria palco de um *desencontro cultural* (Ibidem, 1999, p. 129) entre alunos de classe baixa e professores geralmente advindos da classe média. Dentre outras questões, essa crença enseja também a ideia de ensino pré-primário como modalidade de educação compensatória<sup>23</sup>, o que significa dizer que de um ponto de vista desenvolvimentista, partia-se “(...) do pressuposto de que a criança atendida pela creche apresentava carências ocasionadas pela privação alimentar, afetiva, social etc.” (PANIZZOLO, 2017, p. 9).

A ideia de carência cultural é identificada com a ideia de excepcionalidade. A esse respeito, a RBEP possui um número especial sobre a educação do excepcional, como temática que tangencia a questão da democratização do ensino. Identificar sub e superdotados foi uma tendência escolanovista na Europa e foi bastante presente em nosso país desde a década de 1930, com o advento dos testes psicológicos, como se

(...) à defesa de uma educação escolar igualitária fosse preciso contrapor a existência de aptidões desiguais, para justificar a desigualdade de oportunidades e o caráter seletivo da escola numa sociedade de classes (PATTO, 1999, p. 130).<sup>24</sup>

É possível perceber que Ferreiro e Teberosky (1985), como possuidoras do *habitus*<sup>25</sup> (BORDIEU, 2011) do campo, especificamente no recorte latino-americano,

---

permitem inferir que, nas condições do capitalismo brasileiro, a política educacional pós-64 contribuiu para a exclusão social das denominadas classes populares ou classes subalternas (...) Ou seja, a política educacional, de fato, privilegiou o topo da pirâmide social. Isso não significa que o Estado Militar não desenvolveu políticas sociais em diversos campos (...) mas significa que ele privilegiou, diretamente, e de forma “selvagem”, a manutenção da desigualdade social e a acumulação do capital, mesmo no que concerne ao domínio da política social” (GERMANO, 2005, p. 22-23).

<sup>23</sup> Durante as décadas de 60 e 70, foi difundida e implementada no Brasil, pelo governo, a ideia de educação compensatória que, confundindo convenientemente “diferença” com “deficiência”, criava mitos com relação ao fracasso escolar e propunha uma panaceia a educação pré-escolar (SMOLKA, 2001, p. 16)

<sup>24</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) propõe a este debate o abandono da condição econômica e social do indivíduo em sujeição ao caráter biológico, em direção a uma hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades, estando os sujeitos expostos ao mesmo tipo de oportunidades de educação. Ou seja, o critério de diferenciação, na escola, entre dois indivíduos de origem social diversa, seria o das diferenças individuais, as aptidões. A discussão se estende desde o acesso à escola primária, quanto ao secundário e às universidades, estes últimos níveis como exemplos de seleção e estratificação social, eivados pela ideia de mérito e de dualismo da escola brasileira.

<sup>25</sup> O *habitus* (...) é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo (BORDIEU, 2011, p. 144).

também são sensíveis aos pressupostos veiculados oficialmente no sistema educacional brasileiro, pois em *Características gerais das investigações realizadas* tipificam a população escolhida para o estudo como uma população de classe baixa, por acreditarem que: há um acúmulo de fracassos escolares na etapa inicial de escolarização de crianças de tal nível econômico e que

“(…) as crianças de classe baixa são aquelas que começam a aprendizagem escolar ao começar a escolaridade primária, enquanto que as de classe média não fazem mais do que continuar uma aprendizagem iniciada anteriormente” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 36).

O que quero pontuar é que, para as autoras, o fator econômico cria, reforça ou bloqueia acessos e oportunidades culturais. Elas também deixam transparecer a ideia de que a educação pré-escolar é uma das condições para obtenção de sucesso na trajetória escolar. Na década de 1970, na Argentina, havia poucas condições para que as crianças de classe baixa tivessem acesso a esse tipo de educação. No Brasil a situação não era diferente.

## **CONCLUSÃO**

Acima de qualquer alibi, culpa e suspeita, Ferreiro e Teberosky (1985) demonstram as hipóteses construídas pelos alfabetizados em seus processos de aquisição dos conhecimentos envolvidos na escrita como sistema de representação e na leitura para além dos limites da decodificação desta representação.

Salvo as discussões metodológicas e acerca das mensurações acerca das habilidades dos indivíduos afim de que o ler e escrever sejam aprendidos como parte da democratização educacional, para além dos atravessamentos sociais, econômicos, culturais, raciais e afins, Ferreiro e Teberosky (1985), parecem apresentar uma proposta salvacionista, chamada de “revolução conceitual” (FERREIRO, 1985, p. 41) na história da alfabetização.

Como diria Bordieu,

Querer fazer a revolução em um campo é concordar com o essencial do que é tacitamente exigido por esse campo, a saber, que ele é importante, que o que está em jogo aí é tão importante a ponto de desejar aí fazer a revolução (2011, p. 140).

É essa a destinação da discussão sobre fracasso escolar e a transversalidade própria da história do ensino de leitura e de escrita perpassando os métodos de alfabetização e os testes de maturidade, conteúdo das explicitações motivacionais para a pesquisa, apresentação e manutenção do discurso veiculado em *Psicogênese da língua escrita*. Contudo, no campo da alfabetização existem várias críticas e disputas referentes às suas ideias, como expus anteriormente de forma breve através das reflexões de Mortatti (2000).

Acredito que *seleção social e expulsão encoberta* são termos bastante apropriados à atmosfera educacional dos anos 70, no Brasil e demais países da América Latina. Os meandros percorridos com a ideia de *álibi* perante as chaves econômica e racial quanto à história de fracasso na/da escola ou na/da sociedade são a periferia da discussão em torno da (não) garantia de direito à educação, o que inclui precipuamente o direito a ler e escrever<sup>26</sup>.

Não se pode aceitar a pecha de “*males endêmicos*”, ao saber que, para além das estatísticas, o direito de muitos foi e tem sido negligenciado no Brasil e demais países da América Latina. Seja por via metodológico-curricular, mais ou menos eficaz, mais ou menos respeitadora das condições psicológicas subjacentes aos processos de aprendizagem, seja por avaliação desmedida, taxativa e *afuniladora*, fundada em direito biológico ou em outras questões, *álibis* e mais *álibis* são expostos e acobertam seleção e expulsão no sistema educacional, pois de que outra forma faremos a seleção e estratificação social se todos têm acesso ao “capital simbólico” (BORDIEU, 2011, p. 149), que deveria adquirir/construir na escola? Sei que existem muitas e muitas outras

---

<sup>26</sup> Braslavsky propõe uma reflexão muito interessante ao analisar as reações individuais de analfabetos numa sociedade ilustrada. Segundo ela “Enquanto a alfabetização tem sido considerada uma necessidade para acelerar o progresso, como um mérito e uma virtude que dá poder a quem a adquire, o analfabetismo tem sido visto como uma crítica social e como um estigma individual. Nessas condições, o analfabeto não apenas sofre as consequências de sua incapacidade de lidar com o mundo jurídico e as consequências práticas dessa “deficiência” social, como também recebe os efeitos do estigma da rotulagem. O objetivo é descobrir como as representações sociais desqualificadoras do analfabetismo são internalizadas no indivíduo rotulado e como ele se torna consciente dessa dupla limitação.” (2003, p.9, tradução minha). No original a palavra “deficiência” é grafada como “minusvalía”.

formas de seleção, segregação, estratificação e preconceito, contudo, foi apenas um início de conversa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa – 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- BRASLAVSKY, Berta P. **La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura**. Buenos Aires: Kapeluz, 1973.
- BRASLAVSKY, Berta P. ¿Qué se entiende por alfabetización?. **Lectura y vida: Revista Latinoamericana de lectura**. Buenos Aires, 2003.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana (1985). **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porte Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horacio Gonzalez et al. 21 ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FOUCAULT, Michael. **Em defesa da sociedade. Curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964 – 1985)**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GAY, Peter. **O cultivo do ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. – 13. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- MONARCHA, Carlos. **O triunfo da razão psicotécnica: medida humana e equidade social**. In: STEPHANOU M.; BASTOS, M.H.C. Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III: Século XX. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2005

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (2000). **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994**. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC, INEP, COMPED.

PANIZZOLO, Claudia. Notas sobre a história das creches de São Paulo. **Magistério**. Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / COPED, 2017

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar. História de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 10 ed., 2001.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: o método em questão**. In: \_\_\_\_\_. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016

STEPAN, Nancy. **A hora da eugenia**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emília Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (52): 115-119, fev. 1985.