

KOLINSKY, Régine. Alfabetização: uma entrevista com Régine Kolinsky. *ReVEL*. vol. 17, n. 33, 2019. [www.revel.inf.br]

ALFABETIZAÇÃO: UMA ENTREVISTA COM RÉGINE KOLINSKY

Régine Kolinsky¹

REVEL – O que é a dislexia e que tipo de pesquisa tem sido desenvolvido sobre o tema, tanto em Linguística como em Neurociência?

KOLINSKY – A dislexia de que se fala frequentemente, porque é a que mais preocupa as famílias dos alunos, é a chamada dislexia de desenvolvimento. Trata-se de um distúrbio específico da aprendizagem da leitura, muitas vezes associado a fracas capacidade de escrita. Considera-se geralmente como disléxica uma criança cujo nível de leitura apresenta um atraso de pelo menos 18 meses relativamente ao nível esperado dada a sua escolaridade, e isto sem que o seu atraso se explique por uma deficiência intelectual ou sensorial e sem que seja causado por instrução inadequada ou falta de estímulo no seu meio. Essa maneira de definir a dislexia por exclusão (o que também fazem os sistemas internacionais de classificação, como o International Classification of Diseases – ICD – ou o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM) é reveladora do fato de os pesquisadores ainda estarem em vias de procurar compreender tanto os fatores etiológicos (por exemplo, o risco genético) como as causas próximas desse distúrbio, ou seja, as anomalias de desenvolvimento anatômico e funcional do cérebro e os distúrbios dos processos cognitivos correspondentes.

Atualmente, a maioria dos pesquisadores está de acordo sobre duas constatações. Em primeiro lugar, há um componente genético na dislexia, o que é indicado pelo

¹ Professora da Université Libre de Bruxelles.

fato de o risco de a criança se tornar disléxica ser muito mais elevado quando um parente em primeiro grau (pai, mãe, irmão ou irmã) é disléxico. Em segundo lugar, apesar de as causas próximas da dislexia poderem ser múltiplas, a mais frequente parece ser um distúrbio da língua oral. De fato, parece que a grande maioria das pessoas disléxicas apresenta um déficit específico na representação e/ou recuperação dos “sons” da fala, que se chamam os *fonemas* (adiante explicarei o que são). Esse déficit entravaria o estabelecimento da correspondência entre esses “sons” da fala e os sinais visuais que os representam, quer dizer, em um alfabeto, as letras ou grupos de letras (como “ch”), chamados *grafemas*. Isso prejudicaria, por conseguinte, a aprendizagem da leitura. Estamos assim muito longe da hipótese histórica que atribuía a origem da dislexia unicamente a um déficit visual, uma “cegueira verbal congênita” – o nome que foi dado em 1896 ao primeiro caso de dislexia de desenvolvimento –, o que de modo nenhum exclui o facto de um subgrupo de pessoas disléxicas apresentar efetivamente certas perturbações da atenção visual.

Identificar mais precisamente os distúrbios característicos da dislexia continua sendo uma tarefa da atualidade. Uma das maiores dificuldades dessa pesquisa consiste em poder provar que uma anomalia constatada nas crianças disléxicas está realmente na origem do seu distúrbio. Quase a cada ano um artigo científico pretende ter identificado uma causa próxima da dislexia. Porém, a maior parte das anomalias constatadas são, na realidade, consequência do fraco nível das crianças disléxicas em leitura. Eu mesma participei de várias pesquisas que procuraram verificar essa eventualidade, examinando adultos que permaneceram iletrados estritamente por razões socioeconômicas, isto é, por, na infância, não terem frequentado a escola, ou muito pouco e mal, devido à pobreza das suas famílias. Quando se observa que, nos adultos iletrados comparados aos letrados, uma estrutura cerebral é menos ativada, da mesma maneira do que nas crianças disléxicas comparadas a crianças leitoras normais, é evidente que não se trata de uma anomalia genética ou outra de natureza biológica, mas que são as ocasiões de aprendizagem cognitiva e linguística durante a infância e em particular de aprendizagem da leitura que modificam o nosso cérebro e o nosso sistema cognitivo. O cérebro e o sistema cognitivo de uma pessoa que tem um

nível de leitura muito fraco ou nulo não funciona da mesma maneira que os de uma pessoa letrada.

Outra questão atual também relacionada às causas das dificuldades de aprendizagem da leitura e, em particular, das crianças realmente com dislexia é a de apurar quais métodos seriam eficazes para ajudar as crianças em uma ou outra dessas situações. A questão relativa às crianças disléxicas também é muito importante porque, mesmo que no Brasil os casos de insuficiência da aprendizagem da leitura e da escrita por razões socioeconômicas e/ou mau ensino atinjam mais da metade da população, pode inferir-se, a partir de dados relativos a países desenvolvidos, que, entre 3 e 5% das crianças de 10 anos, apresentem dificuldades aparentemente específicas e persistentes da aprendizagem da leitura (cf., na França, a peritagem coletiva do INSERM, 2007) e que a maioria dessas crianças seja realmente disléxica. Nos nossos dias, as propostas vão ainda em muitas direções, desde intervenções evidentes como o treino da análise da fala em fonemas até intervenções muito mais indiretas, por exemplo através da música.

De qualquer modo, todas essas pesquisas mostram que o isolamento das disciplinas científicas só pode ser nefasto, já que é a colaboração entre pesquisadores que relevam de diferentes disciplinas (nomeadamente, neurociências cognitivas, psicologia cognitiva experimental, linguística e fonologia) é a mais frutífera.

REVEL – Qual é a importância da leitura no desenvolvimento social e cerebral das crianças?

KOLINSKY – No nosso tempo, não saber ler condena as pessoas quase sempre à exclusão social e à pobreza. Essa relação forma um círculo vicioso, já que o analfabetismo dos pais influencia muito as possibilidades de aprendizagem das crianças (inclusivamente da leitura) e isso de geração em geração. O analfabetismo, como os outros aspectos da pobreza, torna-se, assim, infelizmente, “hereditário”.

Para além dos acasos da vida pessoal, há um grande perigo ao nível político: Muitos estudos mostram um laço entre o fraco nível de estudos e, portanto, o fraco nível de *letramento* (quer dizer, de capacidade de leitura e escrita) das pessoas e a sua credulidade. Em um mundo de desinformação, de *fake news* e de teorias místicas ou de complô, isto é obviamente problemático. Temo que disso o Brasil seja uma ilustração insofismável, como mostram os resultados do inquérito PISA, aos quais voltarei mais adiante em pormenor.

Quanto ao desenvolvimento cerebral, embora seja difícil dissociar os efeitos da aquisição da leitura dos efeitos mais gerais ligados à escolaridade ou simplesmente ao fato de se beneficiar de melhores condições socioeconômicas durante a infância, foi claramente mostrado que o fato de aprender a ler reorganiza quase totalmente o cérebro, tanto ao nível anatômico como funcional. E, em geral, observa-se um reforço das estruturas e das respostas cerebrais devidas à aquisição do letramento. Aprender a ler e a escrever exige tanto um alto grau de precisão visual (para distinguir as letras “c” e “o”, por exemplo) e auditiva (mais exatamente fonológica: para distinguir, por exemplo, “vaca” de “faca”), e muita flexibilidade (para reconhecer que os caracteres a, A, A, a, a e A representam todos a mesma letra) e tudo isso constitui experiências de treinamento benéficas para o cérebro.

Além disso, gostaria de lembrar o fato trivial, mas que por isso mesmo é frequentemente esquecido, de que é pela leitura que adquirimos uma boa parte do nosso vocabulário e, de maneira geral, dos nossos conhecimentos. Para dar apenas uma ilustração, muito simples, fiz parte daqueles que mostraram que o número de nomes de animais que, por exemplo, uma pessoa pode produzir em um minuto depende do seu nível de escolarização e de letramento. Uma pessoa adulta que permaneceu iletrada produzirá raramente nomes como “rinoceronte” ou “ornitorrinco”. Isso é devido a esses nomes serem “enciclopédicos”, quer dizer aprendidos geralmente na escola, assim como as palavras “Urano” ou “vetor”. E a quantidade de palavras “enciclopédicas” que aprendemos por via da escola é enorme. Um inventário dessas palavras nos manuais escolares mostrou que os alunos de colégio na França são expostos a cerca de 6000 palavras enciclopédicas no 6º ano e 24.000 no 9º ano. A taxa de aquisição desses termos dobra cada ano

nesse período escolar: 2.500 palavras novas no fim do 6º ano e 17.000 no fim do 9º ano. Os adultos iletrados, provavelmente, não conhecem qualquer dessas palavras e nunca virão a conhecê-las: alguém ouve frequentemente falar de Urano ou de um ornitorrinco no supermercado, no ônibus, no metrô, ou no seu lugar de trabalho (excluindo as escolas e universidades, obviamente)?

Enfim, também não se deve esquecer que a leitura de textos literários nos permite aceder aos mundos mentais das outras pessoas. De fato, vários estudos mostraram que a leitura de textos literários reforça a empatia e a compreensão dos outros assim como a capacidade de ter em conta o seu ponto de vista. Assim, a leitura de textos literários também pode contribuir para melhorar nossas atitudes em relação a pessoas estigmatizadas (refugiados, pessoas com deficiência etc.) porque ajuda a reduzir nossos preconceitos. Para obter esse tipo de efeito, é preciso evidentemente que os textos tenham um mínimo de qualidade literária. Se os textos apresentarem personagens caricaturais, com personalidade e intenções demasiadamente aparentes e, portanto, com comportamentos coerentes e previsíveis, sua leitura não serve para nada. Mas também não se deve acreditar que seja absolutamente necessário ler Tolstoi: um estudo revelou esse tipo de efeito graças à leitura de Harry Potter, comentando aliás que essa era a maior magia desse *best-seller*!

De modo ainda mais geral, pode considerar-se, como o fez o meu colega José Morais, no seu livro *Alfabetizar para a democracia*, publicado na sua versão brasileira pela Editora Penso/Grupo A, de Porto Alegre, que o letramento tem uma interação dinâmica com a democracia. Esse processo pode ser positivo ou negativo: é negativo quando o letramento, desigualmente partilhado, é reduzido apenas a habilidades (mesmo quando estas são muito sofisticadas), em vez de serem sobretudo uma via para o pensamento livre, crítico e argumentativo inspirado pelos valores humanistas. Essa ideia parece-me particularmente importante no quadro das nossas pseudodemocracias, quando eleições ditas livres substituem um debate público bem-informado...

REVEL – Como os estudos em Neurociência podem ser úteis aos professores que trabalham com alfabetização e letramento?

KOLINSKY – Os conhecimentos que foram acumulados desde cerca de 40 anos de estudos de psicologia cognitiva, de psicolinguística e de neurociências cognitivas podem ajudar os professores, pelo menos, de duas maneiras: eles mostram quais são os erros mais graves que devem ser evitados durante o ensino da leitura e sugerem os procedimentos que permitem otimizá-lo.

Por exemplo, no que respeita o debate que opõe a abordagem que chamamos “fônica”, que chama a atenção dos alunos para as associações entre os grafemas e os fonemas, à abordagem chamada “global”, que insiste na memorização de palavras inteiras, os resultados das pesquisas são claros. Elas mostram que o método global não só é menos eficaz que o método fônico como também mobiliza um circuito cerebral inapropriado, porque situado no hemisfério direito, quando justamente nós sabemos que a rede cerebral que sustenta a leitura fluente está localizada no hemisfério esquerdo. E também foi mostrado que a ineficiência do método global tem efeitos tanto mais negativos sobre a aprendizagem da leitura quanto menor for a bagagem cultural da família, medida pelo nível de escolaridade dos pais dos alunos. Assim, um estudo francês examinou a leitura de palavras, a compreensão em leitura, a ortografia e a produção escrita de 446 alunos no fim do 1º ano da escola primária, que frequentavam escolas de bairros populares da região parisiense onde o fracasso escolar é particularmente frequente.

No caso das crianças cujos pais não puderam terminar com sucesso os estudos secundários, o método global conduziu a 36,4% de aprovação em média, contra 62,6% para o método fônico. Para aquelas cujos pais obtiveram, pelo menos um deles, um diploma relativo ao secundário ou superior a este, as taxas foram de 56,1% e 68,6%, respectivamente. A diferença entre os dois grupos, de cerca de 20% com o método global, reduziu-se, portanto, a 6% com o fônico. E é muito importante sublinhar que, nos dois casos, o método fônico conduziu a melhores resultados. Relativamente ao método global, a diferença em favor do método fônico foi de cerca de 26% quando o nível de escolaridade parental era baixo e,

mesmo quando o nível de escolaridade era mais elevado, a diferença atingiu mais de 12%. Em outras palavras, o método fônico é o mais eficaz e faz progredir mais todos os alunos qualquer que seja o nível do diploma dos pais, e o método global, sendo pior para todos os alunos, é uma calamidade para aqueles cujos pais têm um nível de escolaridade baixo. Quanto mais eficaz o método – e, repito, em todos os casos, é o fônico – menos sensíveis são os desempenhos dos alunos às desigualdades culturais. Esses resultados são muito claros sobre a margem de manobra de que dispõem os professores na sua luta contra o fracasso escolar, pelo menos na alfabetização, e até contra o impacto das desigualdades sociais no aproveitamento escolar. E são muito claros sobre o método a adotar, desde que este seja bem compreendido e bem aplicado.

As pesquisas também nos permitiram compreender quais são as principais dificuldades da aprendizagem da leitura. Para além da compreensão do “princípio alfabético” de que logo falarei, aprender a ler exige dominar o código ortográfico específico de uma dada língua, quer dizer as relações entre os grafemas e os fonemas. Esse código pode variar de uma língua a outra, por sua complexidade, e diferentemente conforme se trate de leitura ou de escrita. Por exemplo, em português a letra “f” lê-se sempre [f], e [f] escreve-se sempre “f”. Porém a letra “s” pode ler-se de mais de duas maneiras, [s] em “saca”, [z] em “casa” e de novo [s] se repetida (“cassa”), mas [s] ainda pode escrever-se com “ç” (em “caça”). Conhecendo o grau de complexidade do código ortográfico do português, tanto na leitura como na escrita, podemos fixar uma ordem ideal de ensino das palavras que vai das relações mais simples (biunívocas) entre “grafemas” e “fonemas” àquelas que apresentam maior variação. Assim, atualmente podemos saber sobre o que é melhor insistir nas diferentes etapas do processo e fixar uma ordem ideal, por exemplo, introduzindo o ensino, e portanto a aprendizagem pelo aluno, da leitura de palavras que contêm a letra “f” bem antes de avançar para a leitura de palavras que contêm letras como “s” e dígrafos como “ch” e “an” que correspondem a um fonema. É exatamente isso que temos feito na minha equipe, em particular no quadro de um estudo de alfabetização de adultos falantes nativos do português europeu e totalmente analfabetos. Graças a esse programa, conseguimos que, em três meses, eles (elas, na realidade) aprendessem a ler, decodificando, e até a escrever (mas com menor grau de

sucesso), tanto palavras vistas nas aulas como palavras que nunca tinham visto e mesmo pseudopalavras, isto é, que não existem em português, mas são consistentes com as regras do seu código ortográfico. Temos a intenção de fazer o mesmo no Brasil com um número muito mais importante de alunos, e durante mais tempo de maneira a procurar automatizar pelo menos o processo de leitura das palavras já encontradas várias vezes. Se houver oportunidade, falarei mais tarde da importância de ultrapassar a decodificação e alcançar um modo automatizado de leitura das palavras.

REVEL – Qual é a importância da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e escrita de uma língua?

KOLINSKY – A consciência fonológica e, mais particularmente, a tomada de consciência dos fonemas, constitui o primeiro passo crítico da aprendizagem da leitura num sistema alfabético. Para utilizar um alfabeto, é de fato crucial compreender o “princípio alfabético” segundo o qual as letras ou grupos de letras representam fonemas. Ora, os fonemas são unidades relativamente abstratas que não têm sempre uma relação evidente com os “sons” da fala (é propositadamente que ponho esta palavra entre aspas). Uma pessoa iletrada, seja adulta ou criança, não tem consciência de que há, por exemplo, dois “pequenos sons” na palavra “dá” (/da/). E é difícil explicar-lhe a existência desses “pequenos sons”, porque não conseguimos pronunciar isoladamente muitos deles. Procure pronunciar um “d”: haverá sempre um outro som depois; e se pronunciar /do/, /du/ e /di/, a forma da sua boca será muito diferente desde o momento em que começa a falar (veja-se a si mesmo num espelho ao mesmo tempo que pronunciar essas sílabas!). Na realidade, foi mesmo a invenção da escrita alfabética (uma invenção inconsciente do que chamamos o “princípio alfabético”) que nos forçou a compreender que, apesar de tudo, há alguma coisa em comum entre /do/, /du/ e /di/. Nós, alfabetizados, ouvimos o mesmo pequeno som inicial, mas, na realidade, esse pequeno som não existe. É só uma modulação articulatória comum à produção da vogal quando iniciada por /d/, e o mesmo acontece, mas com outra configuração acústica, quando se pronunciam outras consoantes antes dessas vogais (por exemplo, /bo/..., ou /go/...). Vendo apenas a boca não é fácil de aceitar! Por isso, a explicação desse fenómeno, que resulta das propriedades

da fala, só veio a ser desvendada em meados do século XX. Veja, tantas gerações utilizaram o alfabeto sem saber o que as letras do alfabeto representam! Pois representam fonemas, e esses nem sequer são unidades tangíveis, são relações articulatórias dinâmicas postas em evidência pelos cientistas da percepção da fala e que estes não teriam descoberto se eles mesmos não fossem letrados... alfabetizados.

Agora, a tomada de consciência dos fonemas (não a que foi feita pela ciência, mas a que fazemos quando somos alfabetizados e descobrimos que cada letra pode de fato representar qualquer coisa de recorrente numa sílaba) só constitui o primeiro passo da aprendizagem da escrita alfabética. Embora este seja crucial, reduzir a aprendizagem da leitura a este primeiro passo seria tão absurdo como acreditar que se sabe nadar só porque se conseguiu flutuar na água sem afundar. Como já disse, dominar o código ortográfico é também indispensável. E é preciso automatizar o reconhecimento das palavras escritas, o que se consegue por intermédio de uma prática relativamente intensa da leitura e da escrita, em particular, durante a leitura com compreensão e a criação intencional de textos.

Isto porque ficar-se pela decodificação (como fomos obrigados a fazer no nosso estudo em Portugal por razões de orçamento) é correr o sério risco de formar iletrados funcionais, isto é, pessoas cujas dificuldades em leitura são tão grandes que já não lhes restam recursos mentais (em particular, de atenção, de memória e de controle cognitivo para compreenderem ou redigirem textos, mesmo pequenos). É o que se passa na grande maioria dos jovens leitores brasileiros, como foi mostrado pelos dados desastrosos do PISA, o inquérito que avalia a compreensão em leitura dos adolescentes escolarizados de 15 anos dos países da OCDE e de mais alguns. O PISA distingue 7 níveis de habilidade; o nível 2 é considerado como um nível de competência de base, a partir do qual os alunos começam a demonstrar as suas competências em leitura. Os que não atingem o nível 2 têm dificuldades para compreender textos, o que equivale a uma condenação a ficar iletrado funcional para toda a vida. Segundo o PISA realizado em 2015 (e publicado em 2016), esses muito maus leitores são 20% na média dos países da OCDE (o que já é muito) e 52% no Brasil!

Os trabalhos científicos mostram que os leitores hábeis, aqueles que conseguem ler e compreender um texto relativamente longo, na realidade, só raramente utilizam a decodificação sequencial, letra por letra, ou mesmo sílaba por sílaba. Isso só acontece quando eventualmente encontram uma palavra nova, as tais enciclopédicas, e quando o termo é complexo e não familiar como para certos compostos químicos (por exemplo, se confrontados com “ácido fluorantínômico”). À exceção desses casos, o fato mesmo de ter lido muito já conduziu os leitores hábeis a constituir representações mentais da ortografia de numerosíssimas palavras. Uma ou duas brevíssimas olhadas (“fixações”) chegadas para ativar essas representações (isso obviamente é uma simplificação, porque os pesquisadores mostraram que essas olhadas “escondem” na realidade processos perceptivos muito rápidos, mas sobretudo muito complexos). O que importa é que, para o sistema cognitivo, esse processamento é muito menos custoso e deixa, portanto, ao leitor suficientes recursos mentais para que ele possa compreender o sentido de um texto relativamente longo e relacioná-lo a seus conhecimentos, de maneira a poder emitir hipóteses a propósito do texto e avaliá-lo de maneira crítica. É esse tipo de capacidade que permite ao leitor atingir o nível 4, tal como definido pela OCDE. Mas esse nível 4 só foi atingido por 29,5% dos adolescentes na média dos países da OCDE, e apenas por 9% dos adolescentes brasileiros (para comparar com outro país da América Latina, essa proporção é de 30% no Chile). Portanto, só muito poucos jovens são capazes de demonstrar reflexão crítica diante da informação escrita.

REVEL – A senhora trabalhou como professora visitante tanto no Brasil como no Japão. Como foi a sua experiência nesses dois países tão diferentes?

KOLINSKY – Adorei tanto uma como a outra experiência, mas por razões diferentes. A nível profissional, é obvio que o trabalho é facilitado pelo fato de os japoneses terem, em geral, um grau de instrução e uma consciência profissional extraordinárias. O bem-estar coletivo sobrepõe-se a outras considerações na maioria das vezes e, por essa razão, os japoneses são muito respeitadores uns dos outros, por exemplo, em nível de barulho ou de higiene, o que é muito agradável na vida cotidiana. O sentimento de segurança, aliás, é excepcional e, à parte em

alguns lugares bem conhecidos, a maior parte dos bairros das grandes cidades são inteiramente seguros tanto de dia como de noite. Mas cada cultura apresenta vantagens e desvantagens. Assim, demasiado respeito pode conduzir ao isolamento das pessoas e fazer passar o consenso social antes do resto, pode também prejudicar a autoafirmação, a criatividade e o livre pensamento, inclusive na esfera científica, para não falar da esfera política. Como frequentemente acontece, os extremos juntam-se, mas por caminhos bem diferentes. Em resumo, o Japão apresenta talvez demasiada uniformidade. Quanto ao Brasil... é o oposto, ele é diverso demais, e chega aos extremos, do ótimo e ao péssimo. Eu temo pelo Brasil e, ao mesmo tempo, confio em muitos brasileiros que têm o coração grande, a mente aberta e a linguagem criadora.

REVEL – O quão importante é uma boa formação em Ciências Cognitivas para um linguista em formação?

KOLINSKY – Os linguistas desenvolvem frequentemente hipóteses e teorias muito sofisticadas, com uma formulação quase matemática muito interessante. A análise que fazem da língua os conduz a formular conceitos fundamentais. Mas muitas vezes não se preocupam com o que interessa às ciências cognitivas, isto é, com a verossimilhança das suas teorias em termos de realidade psicológica: será realmente assim que isso funciona na nossa cabeça? A sua formação não os levou a colocar-se esta questão, e também não são formados para submeter as suas teorias a testes experimentais rigorosos, o que, no meu conhecimento, é a única maneira de estabelecer cientificamente a veracidade de uma teoria, qualquer que seja o domínio de estudo. É o que o exemplo do fonema ilustra (de que já falei). Inversamente, os cognitivistas são por vezes bastante ingênuos em linguística, ignorando conceitos teóricos fundamentais para o seu próprio terreno de estudo. E, portanto, diria que nós, os cognitivistas, temos tanta necessidade de linguística como os linguistas têm necessidade das ciências cognitivas.

REVEL – Qual é o futuro da alfabetização?

KOLINSKY – Na minha opinião, o futuro é bastante sombrio. Fala-se cada vez mais de letramento fazendo referência a um conteúdo: letramento financeiro,

letramento político, letramento científico etc. Mas é esquecer o estado geral do nível de letramento no mundo, que não é de modo nenhum brilhante, como mostra o inquérito PISA. E a situação não é nada melhor no que respeita aos adultos, como mostram os resultados do inquérito da OCDE *Skills Matter*, que examina as competências dos adultos de 25 a 65 anos. Segundo ambos os programas de inquérito, as pessoas letradas, no sentido de praticarem intencionalmente competências de alto nível em leitura e em escrita, representariam muito menos do que a metade da população mundial.

Arriscamo-nos, portanto, se não tomarmos providências, a nos vermos orgulhados num sistema a duas velocidades, com só uma pequena minoria de pessoas que serão letradas. Veja o que se passa com a abordagem chamada “ICT4D” (*information and communication technologies for development*). Ela considera que o mais importante não é ensinar a ler ao maior número possível de pessoas, mas conceber instrumentos específicos que permitam às pessoas iletradas e pouco letradas terem acesso apesar de tudo às tecnologias da informação e da comunicação. Eles propõem, por exemplo, conceber interfaces áudio ou audiovisuais, sem texto, para o telefone celular. Aliás, os computadores e a internet fornecem cada vez mais sistemas de síntese vocal que “leem” qualquer texto em voz alta. Até aqui, tudo bem.

Porém, se tivermos em conta, ao mesmo tempo, o desenvolvimento dessas tecnologias com uma falta manifesta de vontade política, no mundo inteiro, de erradicar o analfabetismo, podemos temer pelo futuro. Sobretudo, a utilização dessas novas tecnologias, no lugar de políticas corretas de ensino da leitura e de erradicação do analfabetismo, poderia limitar fortemente a autonomia dessas pessoas, incluindo seu acesso (não filtrado) às fontes históricas, num mundo futuro em que o seu avatar lhes contaria, por exemplo, a atualidade. Isso não constituiria evidentemente um benefício para a liberdade de informação – nem, aliás, para a liberdade de expressão.

E, portanto, não resistirei ao prazer de me referir aqui ao “sonho” de José Morais, tal como descrito no livro *Alfabetizar para a democracia*, ao qual já fiz referência. O PRIME (Plano de Redistribuição Igualitária de Meios Educativos)

Sonhei!

Que um governo no Brasil – não sei que governo, nem que Brasil – criou e aplicou o PRIME:

- 1. Todas as crianças recém-nascidas serão examinadas por um(a) pediatra e nessa ocasião receberão livros para o berço e para o banho, sendo depois visitadas periodicamente para controle do seu estado de saúde.*
- 2. Todas as famílias com filhos receberão, cada uma, 500 livros infantis, juvenis e para adultos, de variados gêneros e domínios, e serão visitadas periodicamente por um especialista em leitura e letramento.*
- 3. Todas as famílias poderão escolher a escola em que querem que os seus filhos estudem, sob condição de que cada escola respeite uma quota de inscritos oriundos das diferentes classes socioculturais correspondente à proporção destas na sociedade.*
- 4. Todas as crianças receberão um computador e um dispositivo de leitura digital e terão acesso a um “tutor” personalizado que poderá orientá-las em suas leituras e produções escritas.*
- 5. Todas as escolas disporão de uma biblioteca própria corretamente aparelhada em livros e lugares de estudo, com horário amplo de atendimento por funcionário formado para o cargo, e serão visitadas regularmente por especialistas em leitura e letramento.*
- 6. Todas as escolas publicarão mensalmente um jornal em que aparecerão os melhores trabalhos escritos pelos alunos e aqueles em que os alunos mais fracos terão realizado progressos notáveis.*
- 7. Todos os jornais (incluindo os desportivos) nacionais e regionais, estações de rádio e canais de televisão deverão incluir cotidianamente um programa educativo para crianças e outro para adolescentes, preparados por uma equipe de jornalistas especializados contratados sob concurso pelo Ministério da Educação.*
- 8. Todos os museus, teatros, cinemas e todas as salas de música reservarão horários específicos para receberem visitas de grupos escolares acompanhados por especialistas da formação artística e segundo um programa nacional determinado por estes.*
- 9. Todas as autoridades municipais, estaduais e federais no setor da educação e, em particular, da alfabetização realizarão anualmente seminários*

com especialistas nacionais e estrangeiros para atualizar os seus conhecimentos com base nas evidências científicas mais recentes.

10. Todas as crianças saberão ler e escrever com autonomia no fim do 1º ano, de maneira correta e altamente fluente no 4º ano, e continuarão a ler com gosto e vontade para aumentar os seus conhecimentos, sentir a beleza e o sentido profundo dos textos literários, sendo capazes de ter espírito crítico e criatividade.

Se formos muitos a sonhar, talvez tudo isso deixe de ser um sonho.