

NOVAS QUESTÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO

*Oswaldo Freitas de Jesus**

Resumo

Este artigo procura mostrar que, longe de solucionarem os problemas clássicos da alfabetização, as últimas contribuições da psicolinguística, socio-linguística, história da alfabetização e epistemologia humana levantaram questões teóricas que, entretanto, ainda não se converteram em prática e método na sala de aula, como esperava a maioria dos alfabetizadores deste país. O construtivismo, v.g., pode produzir o indesejável, caso apoderado e usado inadequadamente.

1 - INTRODUÇÃO

Alfabetização é um conceito, construído ou talvez mesmo uma teoria que, apesar dos inegáveis avanços das ciências da cognição e epistemologia humana, linguística textual, psicolinguística e sociolinguística, não perdeu sua natureza equívoca. Com ele, designam-se formas de aquisição da linguagem escrita, de seu desenvolvimento, variáveis que aí interferem, bem como métodos para seu ensino.

Alfabetizar e alfabetizar-se interpõem-se, assim, de tal forma que o método torna-se uma teoria e esta uma prática sem experiência. Os alfabetizadores, em geral, juntam-se às últimas escapadas teóricas, desprezando as experiências anteriores, para, depois de certo tempo, ficarem sem solo sob os pés. Desnecessário seria dizer que a despesa desta extravagância é sempre paga pelo alfabetizando.

A escrita, esta complexa construção cultural da humanidade, inventada há aproximadamente 5.000 anos pelos povos da mesopotâmia (Gelb, 1982:48) e aprimorada pelos egípcios, hebreus e principalmente pelos gregos, no século V antes de Cristo, que descobriram os grafemas vocálicos, dando consistência estrutural à sílaba escrita, foi fator decisivo para o progresso da civilização moderna. Por ela, pôde-se criar a ciência, o direito com suas leis e contratos sociais, bem como arquivar a informação, além de aperfeiçoar a comunicação humana. Como diziam os romanos, **verba volant, scripta manent**. À palavra escrita, sem dúvida, mudou a história do homem.

* Professor doutor do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Uberlândia.

Entretanto, a escrita, ao longo destes 5 milênios, não se tornou um bem cultural, à disposição de todos, na sociedade, pois, dos quase 5,5 bilhões de seres humanos que habitam este mal-tratado planeta, aproximadamente 1 bilhão não puderam ainda adquirir esta grande conquista da humanidade. No Brasil, de igual modo, cerca de 30 milhões de analfabetos, ao serem privados do mundo da escrita, privam-se também de inúmeras oportunidades que a vida lhes daria, se esse não fosse o caso.

As clássicas questões, colocadas ao longo da história da alfabetização, segundo as quais os métodos, sintético, analítico e global, têm vantagens ou desvantagens um sobre os outros, parecem perder terreno para as questões construtivistas, levantadas por Emília Ferreiro, para quem, à maneira de Piaget, o conhecimento humano, para ser adquirido, precisa ser construído pelo aprendiz. Noutras palavras, através do descobrimento das regras subjacentes nas estruturas e paradigmas, o indivíduo formula para si mesmo réplicas e conseqüentemente regras gerativo-transformacionais, com as quais produzirá unidades de conhecimento, transformando-as noutras compatíveis e perfeitamente coerentes com as estruturas e paradigmas do sistema a que teve acesso.

De modo bem diferente, Noam Chomsky teoriza que, em termos da aquisição da linguagem, o indivíduo já nasce e, portanto, já está geneticamente dotado de estruturas inatas de linguagem, pelo que seu trabalho construtivo é de pequena monta. Esta questão, contudo, está longe de estar resolvida, como demonstra Changeux (Piatelli-Palmarini, 1987).

Por exemplo, os fonemas vocálicos e consonantais parecem dispor de uma determinação filogenética, segundo a qual as vogais e consoantes dispõem de antemão de dois traços primitivos. Noutras palavras, o fonema /b/, v.g., no seu arquivo, no hipocampo, está estocado como /b/-c, enquanto /a/ na forma /a/-v, onde "c" é marca de consoante e "v" de vogal. A confirmação ou refutação desta hipótese, contudo, fica a cargo das futuras pesquisas, já que, em termos de epistemologia humana, estamos apenas na aurora do dia. Os neurobiólogos têm muito a dizer neste final de século.

Não deixa de ser ilustrativo também o fato já demonstrado por Changeux e Connes (1989), segundo o qual a aprendizagem humana é um processo de re-construção do conhecimento. Neste sentido, longe de ter de redescobrir a roda, o que seria contracultural, o cérebro, muitas vezes, guiado pela intencionalidade, faz uma triagem das informações que alcançam seus neurônios e seleciona o que lhe mais convém, para, em seguida, metabolizá-las e integrá-las na sua rede de 100 bilhões de neurônios, na forma de memória de longo prazo.

Este trabalho ocupar-se-á sobretudo das seguintes questões: a - do **re-enfoque histórico** de Graff, o qual permite uma melhor compreensão do fenômeno da alfabetização ao longo da história; b - da diferença entre

alfabetização e letramento, com o que se definem melhor as fronteiras interseccionadas da psicopedagogia, psicolinguística e da sociolinguística; c - do **famigerado construtivismo** de Emilia Ferreiro; d - da **multidisciplinaridade** e e - da **críticidade filosófica** que procurará separar a tentativa de alfabetizador da tentativa do fenomenólogo marxista-cristão, Paulo Freire.

2 - RE-ENFOQUE HISTÓRICO

Harvey J. Graff tem mostrado, através de seus recentes textos, que os diversos usos que se tem feito do conceito de alfabetização não correspondem aos fatos. Para o estudioso da Universidade do Texas, em Dallas, a história da alfabetização é um profundo mal-entendido (Graff, 1991). Nem sempre a alfabetização correspondeu ao que os liberais, tanto teóricos como políticos, pretenderam, especialmente se se leva em consideração a não muito "evidente" correlação entre desenvolvimento econômico e social com a alfabetização e o letramento.

Para ele, faz-se necessária uma "reconceituação" do papel da alfabetização e do letramento (neste texto, alfabetização refere-se à aquisição da leitura e da escrita; já letramento refere-se ao desenvolvimento da leitura e da escrita), no meio social, pois as continuidades e descontinuidades, bem como as tradições e contradições, referentes à aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, nos países desta metade do globo, não coadunam absolutamente com a simplicidade, ou, mais precisamente, com a ingenuidade de seu relato histórico, presente na literatura contemporânea.

Antes da descoberta da imprensa, o texto era uma propriedade esotérica dos mosteiros e igrejas, inclusive escritos, na sua maioria, em línguas desconhecidas da população comum, i. e., latim e grego. Sua função era mais de encobrir e ocultar os grandes mistérios e dogmas, que a religião impunha à fé. Após Gutenberg e especialmente Erasmo e Lutero, os textos misteriosos são traduzidos, demitizados e colocados ao alcance parcial da população, ainda que em condições muito restritas e mesmo penosas.

Foi só a partir de 1600 A.D. que houve as primeiras campanhas nacionais pela alfabetização e foram os suecos, com seus motivos religiosos, que as fizeram. Seguidos foram, depois de 1800 A.D., dos ingleses, para quem a competência textual (a leitura e a escrita) poderia influenciar no desenvolvimento social e econômico de toda e qualquer nação. Embora contraditórios, neste ponto, eles mesmos vieram a duvidar da função desta variável no desenvolvimento nacional, não a concebendo mais como uma questão de política do estado.

Numa perspectiva um pouco diferente de Graff, Mironov, um pesquisador russo, acredita que a alfabetização e o letramento desempenhem um papel

decisivo no desenvolvimento de um país. Em suas palavras:

de acordo com meus cálculos, o papel do letramento (e da educação em geral) tem sido substancial, na proporção que seu efeito é responsável por 1/3 da renda nacional, medida per capita. (Mironov, 1991:250).

Para ele, as evidências confirmam esta relação de causa-e-efeito na história econômica russa.

Já na Inglaterra, o desenvolvimento industrial do Século XIX não se sustentou necessariamente sobre a melhoria da educação formal do povo britânico. Se, por um lado, para o sistema, foi bem mais fácil e mais conveniente trabalhar com mão-de-obra mais barata, submissa e manipulável, em vez de qualificada, exigente e autônoma, por outro, hoje, as mesmas premissas não valeriam sem fortes restrições. A força muscular, neste final de século, cada vez mais perde sua decisividade, pois o robô, inclusive inteligente, pode substituí-la, não raras vezes com evidentes ganhos de produtividade e confiabilidade.

A verdade é que hoje, com o avanço científico e tecnológico, tornou-se impossível, especialmente na indústria de ponta, sobreviver e conviver com a mão-de-obra analfabeta, especialmente no meio informatizado. Mesmo os autômatos modernos conhecem a linguagem escrita, pelo que fica difícil imaginar a possibilidade duma carreira profissional para aquele que não conheça os segredos da leitura e da escrita. Ler e escrever são condições *sine qua non* para a adequação do cidadão à sociedade moderna.

A alfabetização, a princípio, não foi uma ação formal e escolarizada como hoje. Aprendia-se a ler e a escrever, especialmente para as atividades religiosas — canto dos salmos e leitura bíblica — e só bem mais tarde os suecos protestantes estabeleceram, como condição para o matrimônio religioso, o conhecimento rudimentar da lecto-escrita. Assim, não foi no âmbito político que a alfabetização começou, como programa mais abrangente. Só mais tarde o poder político perceberia que a alfabetização de massa daria dividendos eleitorais. A partir daí, alfabetização e escolarização se juntaram, para não mais se separarem na história ocidental. Hoje, basicamente, a alfabetização está confinada às paredes da escola, muito embora se saiba que a aprendizagem da linguagem escrita começa bem antes e também fora dos limites da sala de aula.

3 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

À primeira vista, estes 2 conceitos parecem sinônimos. Do ponto de vista teórico, entretanto, são muito diferentes. O primeiro compreende as questões da aquisição da leitura e da escrita; o segundo, diferentemente, trata

das questões do desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, **alfabetizar**, embora a realidade seja mais complexa, tem a ver com a aquisição do sistema grafemático duma determinada língua, enquanto "**letrar**" (havendo apenas o verbo *letrar*, cujo sentido não coincide com o que se quer dar aqui, reinventou-se aqui o infinitivo do particípio passado "*letrado*") circunscreve-se ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ensinar e aprender ocupam assim o centro das questões na alfabetização. No *letramento*, como já se mostrou, não é o processo do ensino-aprendizagem que interessa, mas sim o desenvolvimento lingüístico que ocorre na estrutura cognitiva daquele que está alfabetizado. Noutras palavras, quais os conhecimentos lingüísticos, em termos de desempenho e competência de leitura e escrita, necessita o alfabetizando possuir, para ser considerado um leitor e escritor competente?

Neste trabalho, a bem da verdade, não se toma o conceito de "*letramento*" nos termos etnográficos de Heath (1982 e 1983), para quem mais interessa o impacto social da escrita, mas sim como aquele ponto a partir do qual já não se fala mais de alfabetização, mas sim do desenvolvimento da leitura e da escrita. E esta, sem dúvida, é uma questão importantíssima no contexto atual. A alfabetização, neste sentido, trata da entrada do aprendiz nos segredos do sistema lingüístico escrito. O *letramento*, na acepção que se lhe dá aqui, trata do desenvolvimento do aprendiz, no uso deste mesmo sistema.

Na verdade, estas são questões difíceis de serem respondidas. O texto — a escrita — é uma invenção relativamente nova na história do homem e muito mais pesquisas são necessárias, para um melhor conhecimento da linguagem escrita. Se o *homo sapiens* tiver 1 milhão de anos e a descoberta da escrita datar de 3 mil A.C., o que daria a ela 5 mil anos, não é difícil perceber que o período da escrita corresponde a 0,5% da história humana. Num tempo de 24 horas, i.e., um dia, equivaleria aos últimos 12 minutos, antes do sino da meia-noite.

A primeira fase da aquisição da linguagem, a oral, que compreende a compreensão auditiva e a fala, desenvolve-se na área de Broca, no córtex cerebral (Guyton, 1986). Já a linguagem escrita, adquirida e fixada na área de Brodmann, i.e., na região visual primária, tendo em comum com a auditiva a área de Wernicke, onde ocorre a interpretação geral do sentido, tem outra história, em termos de função. Aliás, a aquisição da linguagem escrita requer novo treinamento e formação de habilidades específicas.

O texto deriva da linguagem falada, mas tem uma estrutura *sui generis*. Ele precisa dizer tudo, sem usar dos recursos orais, inclusive o gesto e a re-explicação. Além disso, dos tantos sentidos possíveis e latentes em cada conceito e especialmente na proposição, normalmente só um deve emergir da estrutura profunda, de modo a permitir a interpretação intencionada. A linguagem escrita, i.e., o texto escrito, tem mais condições e circunstâncias

pragmáticas, a serem levadas em consideração, na ação comunicativa, que a fala comumente poderia supor. Daí suas dificuldades universalmente conhecidas.

Questões como a coesão (princípio da progressão e continuidade do sentido) e a coerência (princípio da não-contradição); a função anafórica, exofórica e dêitica; os recursos da argumentação e narração, entre outros conhecimentos da linguagem escrita, são necessários ao alfabetizado, para que ele seja capaz de antecipar o sentido do texto na leitura, bem como engendrar uma resposta escrita e compatível, numa ação comunicativa textual. Daí as implicações de intersecção de visão de mundo e cultura, sem o que desapareceria a possibilidade da ação comunicativa entre os seres humanos, em situações reais de fala, no desempenho de seus papéis na sociedade.

Dos itens acima enumerados, a coesão, v.g., num texto argumentativo, exige fórmulas introdutórias, como, "inicialmente", "à primeira vista," entre outras; fórmulas de transição, tais como, "ênfatizado isso", "pode-se passar adiante"; fórmulas de enumeração, como, "em primeiro lugar", "por último"; fórmulas concessivas, tais como, "é certo que"; "ainda que"; fórmulas conclusivas, como, "conseqüentemente", "logo"; fórmulas de reserva, tais como, "todavia", "contudo" e assim por diante. Enfim, o texto argumentativo estrutura-se, seguindo em linha ou zigue-zagueando, mas sempre numa progressão sem rompimentos ou descontinuidades absolutas que impeçam o sentido de se estruturar na temporalidade do discurso humano.

4 - O CONSTRUTIVISMO DE EMÍLIA FERREIRO

Emília Ferreiro, uma pesquisadora argentina, hoje radicada na cidade do México, mas antes ligada ao círculo de Jean Piaget, de quem, aliás, foi orientanda de tese e colaboradora, partindo dos pressupostos psicogenéticos do mestre de Genebra, aplicou-os na alfabetização, estabelecendo 5 estágios, pelos quais passa o alfabetizando, enquanto adquire o sistema escrito numa dada língua. Ao fazer isso, Emília Ferreiro muda o fulcro de gravidade das preocupações dos alfabetizadores. O alfabetizando deixa de ser ensinado e torna-se aprendiz e construtor do próprio conhecimento. Desnecessário seria dizer que, a partir desta perspectiva, o ensino sofre uma reviravolta de 180 graus.

Sem uma preparação cuidadosa, contudo, o ensino e a aprendizagem, do ponto de vista construtivista, podem gerar grandes frustrações, pois, para que a estrutura cognitiva reconstrua, para si mesma, aquilo que está posto como desafio, a ser aprendido, dentro da cultura, é preciso que o ensino escolha, estruture e apresente motivadamente, ao aprendiz, os novos conhecimentos. Construir, ou mais precisamente, re-construir, neste sentido,

não coincide com re-descobrir ou re-inventar a esfericidade da roda. Pelo contrário, é fazer tornar pessoal aquilo que é impessoal, i.e., o conhecimento.

Para ela, cuja produção científica tem sido significativa e especialmente determinante na formação da opinião pública do ramo alfabetizador, a língua, tanto falada como escrita, longe de ser um código de possibilidades finitas, é um sistema de regras complexas, mas plausível de ser reconstruído e utilizado pelo indivíduo, com o qual poderá antecipar e produzir frases, em situação de comunicação efetiva.

De 5 estágios, como já se afirmou antes, compõe-se a trajetória do aprendiz, quando se alfabetizando, i.e.: **nível 1:** a criança apenas reproduz traços indistintos dos textos a que teve acesso; **nível 2:** hipotetiza que deve haver diferenças entre as letras ou grafemas; **nível 3:** acredita que cada unidade do alfabeto seja uma sílaba; **nível 4:** descobre que, antes da sílaba, há o grafema, i.e., para além da sílaba existe a letra; **nível 5:** a criança, neste nível, faz equivaler o fonema com o grafema, pelo que terá entendido as semelhanças e também as diferenças entre a fala e a escrita.

Ainda que inovador e provocante, do ponto de vista pedagógico, o construtivismo de Emília Ferreiro está longe de poder responder às grandes questões relativas à aquisição da leitura e da escrita, que, aliás, pertencem a um corpus multidisciplinar de conhecimentos. Além de tratar da aquisição dos rudimentos da leitura e da escrita, bem como de tentar explicá-los, a teoria construtivista da alfabetização se vê embaraçada, quando precisa definir, v.g., quem está alfabetizado e o quê e o quanto de língua escrita deve saber.

Além disso, questões de menor porte, tais como: por que razão o nível 3, em Emília Ferreiro, é definido e conceituado a partir da noção de sílaba, se, na verdade, o problema crucial do alfabetizando, neste estágio, gira ao redor dos conceitos de vogal e consoante, para só depois centrar-se na problemática da sílaba? Sem as noções de vogal e consoante, a criança do terceiro nível levará muito tempo, para compreender o que seja uma sílaba.

O construtivismo, ao lado de seu grande legado para a compreensão da aquisição da linguagem escrita, tem deixado uma Caixa de Pandora para os alfabetizadores, na medida em que os arrasta de suas clássicas práticas pedagógicas, para uma teoria que não possui absolutamente um método de alfabetização. Noutras palavras, em termos de procedimentos, o construtivismo não conseguiu ainda gerar e testar práticas consistentes e seguras, em termos das quais o aprendiz, auxiliado pelo professor, é quem construirá as regras sobre o conhecimento de sua língua escrita.

Eis aí a razão por que estudos como o de Freitag (1986/7), realizado em Brasília, experimentando paralelamente o "método" psicogenético e o tradicional (Caminho Suave), demonstrou que os resultados do último foram bem mais consistentes. Noutras palavras, o nível de reprovação, no psicogenético

(construtivista), foi de 70%, enquanto no tradicional, foi de apenas 10%. A explicação, segundo Freitag, está na falta de preparação do professor, bem como das estruturas da escola, para acompanhar o aluno de acordo com as exigências da aprendizagem centrada no aprendiz e não no professor (Freitag, 1990:37).

5 - A MULTIDISCIPLINARIDADE

A lingüística é a ciência que mais contribuição ofereceu para o conhecimento da aquisição da linguagem humana. Antes da metade deste século, já se faziam presentes suas descobertas na área da fonologia; seguiram depois os grandes avanços na sintaxe gerativo-transformacional; ainda recentemente, concentrou-se na análise do discurso, com as questões semânticas e pragmáticas do texto, a partir do que se percebeu que o sentido está circunstanciado numa situação de comunicação.

O fonema é uma unidade contrastivo-distintiva, a nível de fala, composta de um ou mais traços, em termos do(s) qual(is), duas palavras se distinguem, v.g., /pato/ e /bato/, marcadas pela surdez e sonoridade das oclusivas bilabiais /p/ e /b/. Embora um traço insignificante, é por ele que duas realidades concretas são diferenciadas a nível da linguagem.

A nível sintático, a construção do período, oração e frase obedece a regras gerativo-transformacionais, as quais engendram seqüências ou proposições, cujas unidades menores são os sintagmas e que podem ser comutados, extrapostos, aumentados ou reduzidos, fazendo que seqüências novas surjam, sem que o sentido primitivo da estrutura profunda seja destruído ou alterado.

No período "Collor mandou-a deixar a LBA", cujas orações primitivas são: "Collor mandou **alguma coisa**" e "Ela deixa a LBA", pode-se ilustrar algumas destas transformações. Neste caso, **ela**, que é sujeito de deixar a LBA, muda de nível sintagmático, i.e., de sujeito da oração nº 2, passa a objeto da oração nº 1, pelo que o verbo "deixar" que estava no indicativo, vai para o infinitivo, ao ser deixado órfão. Noutras palavras, houve uma transformação de alçamento sintático e posteriormente outra de infinitivização.

Outra área que trouxe enorme contribuição para o conhecimento da linguagem foi a **leitura**, a qual, juntamente com a lingüística de texto e mesmo a história da escrita, possibilitou grande avanço na Teoria da Alfabetização. Além disso, a psicolingüística e a sociolingüística permitiram um embasamento mais profundo das questões da linguagem humana, exatamente por ser ela sócio-cultural, pelo que sujeita às variáveis intervenientes, cujos efeitos podem ser mensurados e observados.

Os trabalhos de Magda Soares, v.g., fundamentados na sociolingüística,

apontam para esta direção. A cômoda afirmação de que a evasão escolar de aproximadamente 50%, na primeira série do Primeiro Grau, seja devida a um déficit cultural dos evasores, é fortemente refutada pela pesquisadora, que se apóia nos trabalhos de Bernstein, Labov e Bourdieu, para refutá-la sem misericórdia.

Longe de ser um fenômeno de deficiência de estrutura cognitiva, a questão passa pela problemática social. Noutras palavras, as crianças não têm deficiências cognitivas, enquanto tais, mas sim um problema psicossocial. Portadores de dialetos, não aceitos integralmente pelos grupos sociais, aos quais são chamadas, para se deixarem assimilar, elas se sentem rejeitadas, o que as afeta em sua psique. Do mesmo modo, ressentem em sua sociabilidade, pois sua fala é considerada exótica e incorreta, em relação ao padrão da classe social dominante. "A comunicação pedagógica torna-se, assim, uma ação de inculcação da cultura 'legítima', ou do **capital cultural**, e, simultaneamente, de imposição, de forma indireta, da linguagem 'legítima', ou do **capital lingüístico**" (Soares, 1989:61).

Para resolver este dilema, Magda Soares envereda pela economia das trocas lingüísticas de Pierre Bourdieu. Por meio dela, a pesquisadora procura deixar claro que a própria linguagem é colocada na sociedade como mercadoria, pelo que recebe as valorações do mercado e daí ser comerciada. Como o evasor traz a sua, numa embalagem de marketing aprioristicamente marcada como defeituosa, encontra enormes dificuldades para trocá-la. Diante deste impasse, a melhor solução seria controlar o sentido negativo que se dá aos dialetos dos evasores, ensinando-os, inclusive, a valorizar o que possuem e fazendo-se mais respeitados, com o que recuperariam o clima de aprendizagem, perdido nas salas de aula mistas, onde a miséria e a riqueza são obrigadas a conviver.

Estas contribuições todas, sem dúvida, permitiram uma verdadeira revolução nos estudos da alfabetização e letramento. Os profissionais que militam nestas áreas, por seu lado, tiveram seus trabalhos redobrados, em vista da multidisciplinaridade que demanda muitas formas de conhecimento, para se falar do mesmo objeto, no caso, a alfabetização e o letramento. Talvez hoje já não fosse mais temeroso dizer que, sem a multidisciplinaridade, não se pode ousar teorizar ou experimentar em ambas as áreas. Resta preferencialmente aos profissionais que trabalham na alfabetização lerem multidisciplinarmente. O lingüista que vê a língua, sem ter em vista aquele que a aprende e mesmo quem a ensina, certamente tem uma visão parcial do processo. Do mesmo modo, aquele que tem certo conhecimento de como os humanos aprendem, sem contudo estar bem familiarizado com os estudos lingüísticos, mais especificamente, com a lingüística textual, corre o risco de cometer erros, bem como desviar-se do caminho tido como principal.

A pesquisa, desnecessário seria dizer, requer profissionais multidisciplinares. Emília Ferreiro, aliás, é o caso duma psicóloga educacional,

voltada para a psicolingüística e de certo modo para a sociolingüística. A *tese*, apresentada no começo deste artigo, de que a Teoria da Alfabetização, e implicitamente a do letramento, trouxe(ram) mais questões que propriamente respostas, prontas para o uso, parece confirmar-se. Longe de ser um fato negativo, entretanto, torna-se um desafio e uma provocação a culminar em eventuais novos projetos de pesquisas.

Aqueles que trabalham na alfabetização, i.e., na aquisição da leitura e da escrita, bem como aqueles que pesquisam sobre o letramento, i.e., o desenvolvimento da leitura e da escrita, não têm outra alternativa, senão a de lerem multidisciplinarmente. Nestes tempos, o teórico, recluso em seu feudo epistemológico, envelhece rapidamente.

Esta tarefa exige um novo tipo de profissional: o psicopedagogo, combinado com o psicolinguista. O período das improvisações, bem como dos ensaios e erros, certamente cederá lugar ao especialista. A década de 90 está reservada à epistemologia humana, à neurobiologia e à informática, pelo que o conhecimento e sua aquisição deixarão de ser questões não-especializadas.

6 - CRITICIDADE FILOSÓFICA

Se, por um lado, têm-se as questões da alfabetização e letramento, por outro tem-se ainda a existência de um terceiro elemento: **a criticidade**. O trabalho de Paulo Freire, especialmente, aponta para esta direção. Embora não possa ser alfabetização e letramento, propriamente ditos, exceto quando lida com as palavras geradoras, com a aprendizagem ativo-construtiva e com um ensino centrado nas necessidades do aprendiz, esta incompreendida criticidade, que é basicamente sua proposta, passa por ambos, sem contudo poder ser identificada com eles. A criticidade é o terceiro estágio desta seqüência, do ponto de vista metodológico, i.e., primeiro se alfabetiza; segundo se consolida o *corpus* de conhecimentos de leitura e escrita e, terceiro, torna-se crítico.

A criticidade, porém, não pode ser identificada com as questões anteriores. Ela é uma nova etapa a ser cumprida e, na verdade, a última, embora esteja antecipadamente marcada a não alcançar o definitivo, pois sempre se pode tornar mais crítico. Neste estágio, o papel da filosofia é fundamental, pois é por ela que o objeto se alarga no horizonte, o método científico se torna mais elaborado e a epistemologia se propõe a examinar as bases do conhecimento humano, para estabelecer seus limites e suas possibilidades.

Neste sentido, a criticidade tem em comum com a dialética o fato de nunca se ater a um ponto último e definitivo. Pelo contrário, a *tese*, seguida da *antítese*, está sempre à procura duma nova *síntese*, que, por sua vez, tornar-se-á *tese* de novo. Ao contrário do dogmatismo, a criticidade trabalha sempre

com um critério de verdade, construída socialmente e por isso mesmo sujeita a novas perspectivizações e legitimações.

A criticidade cria um estado de inteligência, cujas principais características são a redobrada atenção, a auto-refutação e a referenciabilidade. O sujeito crítico está, assim, sempre alerta para tudo; compara para descobrir semelhanças e dessemelhanças da realidade; e não tem definitivizações sobre a mesma realidade, pois sabe que ela é multiperspectivística e inesgotável, pelo que dialética e sempre refutável.

Além disso, como Luria bem o mostrou, o sentido está sempre acompanhado de um subsentido. A corda para o comerciante é apenas um objeto à venda. Já para o assassino, ela é o instrumento para enforcar a vítima. Ao sentido comum e referencial, portanto, soma-se outro, i.e., a intencionalidade presente no conceito. Daí a grande dificuldade da Ação Comunicativa do homem. O que Paulo Freire procura desenvolver com seu método de alfabetização é especialmente a criticidade, sempre estimulando o alfabetizando a analisar e julgar a realidade, tendo a si próprio como parte do processo. Noutras palavras, o indivíduo descobre que, como sujeito, tem direitos, deveres, limites e possibilidades que antes ele não imaginava. Assim o alfabetizado torna-se também um crítico do mundo que o cerca.

Nesta perspectiva, alfabetizar torna-se um processo mais complexo, não podendo ser absolutamente identificado com a mera aquisição primitiva da leitura e da escrita. Noutras palavras, a alfabetização deve coincidir com a formação de uma visão de mundo mais sofisticada e crítica, capaz de permitir, ao sujeito, posições e contraposições sobre a realidade que o circunda. Em vez de ser apenas o desenvolvimento de uma capacidade técnica, a alfabetização provê o sujeito também de uma capacidade crítico-reflexiva.

No trabalho de Paulo Freire, todo ele voltado para a alfabetização de adulto, a questão crítica é de vital importância:

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (Freire, 1991:21).

Não se pode absolutamente separar a alfabetização da politização em Paulo Freire, para quem educar é essencialmente um ato político.

Na verdade, alfabetizar para Paulo Freire é também e especialmente conscientizar politicamente. Talvez até mais que isso: alfabetizar é formar ativistas, para transformar o sistema político-econômico vigente, já que a mudança social não pode mais esperar. Talvez o homem esteja mesmo

destruindo a terra, antes mesmo de ter descoberto como viver mais justa e harmonicamente. Neste sentido, a educação não tem como procrastinar e Paulo Freire sempre esteve envolvido com os movimentos de libertação popular. Re-educar os cidadãos, para que eles assumam posições politicamente conseqüentes, eis a questão paulo-freiriana.

Quanto à alfabetização de crianças, Paulo Freire tem pouco, ou mesmo nada para dizer sobre ela. Felizmente as crianças estão livres, ou pelo menos deveriam estar, das pressões ideológicas sectário-religiosas e partidário-políticas. Elas não estão numa época de fazer opções deste calibre e muito menos de virem a saber sobre os descaminhos da natureza humana. Seu mundo é mais uma fantasia, **um faz-de-conta feliz e descontraído**. Invadi-lo ou violentá-lo é tudo menos o que os adultos devem fazer com elas. Neste sentido, Piaget e Vygotsky estariam plenamente de acordo, pois elas estão sujeitas a seu próprio ciclo biológico, onde, para cada período, há uma capacidade específica de aprendizagem. A natureza tem o seu relógio e adiantá-lo não muda os ciclos que ele representa.

7 - CONCLUSÕES

Pelas questões colocadas neste texto, percebe-se que a **alfabetização** está longe de ser um domínio teórico, com linhas e demarcações bem definidas. Pelo contrário, Emília Ferreiro e Paulo Freire, ainda que falem do mesmo objeto, estão distantes em termos de pressupostos e objetivos. Ela insiste na questão técnica da aquisição dos rudimentos da língua escrita, sem se preocupar com o aspecto crítico-político; ele, pelo contrário, sacrificaria até a aquisição da competência para lidar com o texto escrito, em troca da capacidade ativístico-política.

Longe de ser um terreno teórico-metodológico consistente, loteado e com construções epistemológicas bem alicerçadas, a alfabetização, como teoria, está por se fazer. Se é verdade que ela muito avançou em termos de sala-de-aula, muito lhe falta como pesquisa básica e aplicada. Eis os desafios para os teóricos da alfabetização e do letramento.

Nos tempos a seguir, tornar-se-ão importantes as demarcações e definições do objeto, por parte das multidisciplinas, bem como as questões pendentes à espera de solução empírica também deverão ser abordadas pela pesquisa aplicada. Problemas, como a hipótese silábica de Emília Ferreiro, merecem e precisam ser melhor investigados. Só assim a consistência teórico-metodológica será reforçada na Teoria da Alfabetização. Enquanto isso não acontece, conviveremos ainda por algum tempo com as incongruências que foram apontadas neste texto.

8 - BIBLIOGRAFIA

- AIMARD, Paule, 1986. *A Linguagem da criança*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- AJURIAGUERRA, J. e outros, 1988. *A Escrita infantil: evolução e dificuldades*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- _____ e outros, 1990. *A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- ALLIENDE, Felipe e Condemarin, Mabel, 1987. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- AUSUBEL, David P. e outros, 1980. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro, Interamericana.
- BARBOSA, José Juvêncio, 1990. *Alfabetização e leitura*. São Paulo, Cortez.
- BERNSTEIN, Basil, 1982. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: Patto, Maria Helena Souza, org. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, 129-51.
- BARREIRA, Sônia Maria. "Que Didáticas Podem Ser Geradas Após a Psicogênese da Língua Escrita?" *Trino*, n. 1, s/d, 52-9.
- BOURDIEU, Pierre, 1974. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Ed. Perspectiva.
- BRUNER, Jerome S., 1973. *Beyond the given information: studies in the psychology of knowing*. New York, W. W. Norton & Company.
- CAGLIARI, Luiz Carlos, 1989. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo, Ed. Scipione.
- CHANGEUX, Jean-Pierre, 1983. *L'Homme Neuronal*. Paris, Fayard.
- _____ e Connes, Alain, 1989. *Matière à Pensée*. Paris, Éditions Odile Jacob.
- CHOMSKY, Noam, 1968. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MIT Press.
- _____, 1966. *Cartesian Linguistics*. New York, Harper & Row, Publishers.
- _____, 1972. *Language and Mind*. New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- _____, 1975. *Reflections on language*. New York, Pantheon Books.
- COELHO, Nelly Novaes, 1982. *A literatura infantil*. São Paulo, Edições Quiron.
- COLBERT, Clarissa S., 1988. *A evolução psicolingüística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação e reflexões*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- COOK-GUMPERZ, Jenny, 1991. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- ELLIOT, Alison J., 1982. *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro, Zahar.
- FÁVERO, Leonor L. e Koch, Ingedore G. V., 1968. *Lingüística textual: introdução*. São Paulo, Cortez.
- FERREIRO, Emília e Teberosky, Ana, 1989. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- _____ e Gomes Palacio, Margarita, 1990. *Os processos da leitura e escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- _____, org., 1990. *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- _____, 1988. *Alfabetização em processo*. São Paulo, Cortez.
- FIJALKOW, Jacques, ed., 1990. *Décrire l'Écrire*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- FRANCHI, Eglê Pontes, 1989. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo, Cortez.
- FREIRE, Paulo, 1982. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____, 1991. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez.
- _____, 1991. *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez.
- FREITAG, Bárbara, 1988. *Diário de uma alfabetizadora*. Campinas, Papyrus.
- _____, 1990. "Razão Teórica e Razão Prática: Kant e Piaget." *Ande*, n. 15, 55-68.
- _____, 1990. "Alfabetização e Psicogênese: Um Estudo Longitudinal". *Cadernos de pesquisa*, n. 72, 29-38.

- GALVES, Charlotte e outros, orgs., 1988. *O texto: Escrita e Leitura*. Campinas, Pontes.
- GELB, Ignace, 1985. *Historia de la escritura*. Trad. Alberto Adell. Madrid, Alianza Editorial.
- GRAFF, Harvey J., 1990. "O Mito do Alfabetismo". *Teoria & Educação*, n. 2, 30-64.
- GROSSI, Esther Pillar, 1990. *Didática do nível pré-silábico*. São Paulo, Paz e Terra.
- _____, 1991. *Didática do nível silábico*. São Paulo, Paz e Terra.
- _____, 1991. *Didática do nível alfabético*. São Paulo, Paz e Terra.
- GUYTON, Arthur C., 1989. *Tratado de Fisiologia médica*. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara.
- HALLIDAY, M. A. K. e Hasan, Ruqaiya, 1976. *Cohesion in english*. Londres, Longman.
- HEATH, S.B., 1982. "What no betime story means: narrative skills at home and school." *Language in society*, II, 49-76.
- _____, 1983. *Ways with words*. Cambridge, Cambridge University Press.
- JESUS, Osvaldo -Freitas, 1985. *Em busca duma educação crítica e transformadora*. Unicamp, Tese de Doutorado.
- KATO, Mary A., org., 1988. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, Pontes.
- _____, 1987a. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, Martins Fontes.
- _____, 1987b. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo, Ed. Ática.
- KLEINMAN, Angela, 1989. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas, Pontes.
- _____, 1989. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da Leitura*. Campinas, Pontes.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e Travaglia, Luiz Carlos, 1989. *Texto e coerência*. São Paulo, Cortez.

- LABOV, William, 1972. *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- LADEFOGED, Peter, 1975. *A course in phonetics*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- LADRIÈRE, Jean, 1979. *Os desafios da racionalidade: o desafio da ciência e da tecnologia às culturas*. Petrópolis, Vozes.
- LEMLE, Miriam, 1988. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo, Ática.
- LOBATO, Lúcia M. P., 1986. *Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte, Vigília.
- LURIA, A. R., 1987. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- MACHADO, Angelo, 1988. *Neuroanatomia funcional*. Rio de Janeiro, Ateneu.
- MIRONOV, Boris N., 1991. "The Development of Literacy in Russia and the USSR from the Tenth to the Twentieth Centuries". *History of education quarterly*. Vol. 31, n. 2, 228-52.
- NOVO, Elizabeth de Almeida Puchalski, 1990. "Os Processos Sociais na Construção da Alfabetização." *Teoria & Educação*. n. 2, 111-23.
- NUNES, Terezinha e outros, 1992. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. São Paulo, Cortez.
- PIAGET, Jean e Inhelder, Barbel, 1971. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Rio de Janeiro, Zahar.
- PIAGET, Jean, 1989. *A linguagem é o pensamento da criança*. São Paulo, Martins Fontes.
- PIATTELLI-PALMARINI, Massimo, org., 1987. *Teorias da linguagem - teorias da aprendizagem*. Lisboa, Edições 70.
- RICOEUR, Paul, 1976. *Teoria da interpretação*. Trad. Artur Mourão. Lisboa, Edições 70.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor, 1991. *Introdução à psicolingüística*. São Paulo, Ática.
- SILVA, Maria Alice S. Souza, 1990. *Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização*. São Paulo, Ática.

- SILVA, Rose Neubauer e Esposito, Yara Lúcia, 1990. *Analfabetismo e subescolarização: ainda um desafio*. São Paulo, Cortez.
- SINCLAIR, Hermine, org., 1990. *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo, Cortez.
- SINGER, Harry e Ruddell, Robert B., eds., 1985. *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association.
- SMITH, Frank, 1985. *Reading*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SMOLKA, Ana L. B., 1988. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo, Cortez.
- SOARES, Magda, 1989. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática.
- TASCA, Maria e outros, 1986. *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. Porto Alegre, Sagra.
- _____, 1990. *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre, Sagra.
- TEBEROSKY, Ana, 1989. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Campinas, Ed. Unicamp.
- _____ e Cardoso, Beatriz, orgs, 1989. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Campinas, Ed. da Unicamp.
- VYGOTSKY, L. S, 1979. *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Antídoto.
- _____, 1988. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.