



AS MUITAS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO

Magda Becker Soares

Da Faculdade de Educação da Universidade Federal de
Minas Gerais

Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no XVI Seminário da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT, em Porto Alegre, de 4 a 9 de Novembro de 1984.

RESUMO

Considerando a multiplicidade de facetas do fenômeno *alfabetização*, o artigo discute algumas das principais perspectivas sob as quais esse fenômeno pode ser estudado, agrupando-as sob três categorias: o *conceito* de alfabetização, a *natureza* do processo de alfabetização (aspectos psicológico, psicolinguístico, sociolinguístico e propriamente linguístico) e os *condicionantes* desse processo (pressupostos sociais, culturais e políticos). Apontam-se as implicações das diferentes perspectivas para os problemas de método, material didático, definição de pré-requisitos e formação do alfabetizador, e defende-se a necessidade de uma teoria coerente da alfabetização, que concilie resultados e integre estruturadamente estudos sobre as diferentes facetas do processo.

SUMMARY

This article deals with some of the main prospects under which the phenomenon of teaching how to read and write a native language may be studied. These prospects involve the multiple aspects of the phenomenon itself and group them into three categories: a) the *definition* of "literacy", b) the *nature* of this process — psychological, psycholinguistic, sociolinguistic and linguistic — and c) the *conditioning factors* of this process, that is to say: social, cultural and political presuppositions. The implications of those prospects are pointed out in order to try to solve problems as methodology, use of didactic materials, setting up of the requirements and skills needed by the learner, training of teachers. It defends the necessity of a coherent theory in dealing with the teaching of how to read and write a native language. Such a theory must not only reconcile the results but also interact studies about the aspects of the process in a structured form.

INTRODUÇÃO

Há cerca de 40 anos, não mais que 50% (freqüentemente, *menos* que 50%) das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1ª série do 1º grau, ou seja, conseguem aprender a ler e a escrever. Segundo os dados estatísticos (SEEC-MEC), de cada 1.000 crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série, em 1964; em 1974 — portanto, dez anos depois — de cada 1.000 crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram à 2ª série, em 1975. Quando dispusermos de dados semelhantes para a década de 80, a situação não será diferente, segundo indicam estatísticas que as Secretarias Estaduais de Educação vêm apresentando anualmente. Nenhum progresso, nas últimas décadas. Somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização.

Quais as causas desse fracasso?

Muito se tem escrito e pesquisado a respeito do problema. Entretanto, uma análise desses estudos e pesquisas revelará uma já vasta, mas incoerente massa de dados não integrados e não conclusivos. Em primeiro lugar, são dados que resultam de diferentes perspectivas do processo da alfabetização, a partir de diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia), cada uma tratando a questão independentemente, e ignorando as demais; em segundo lugar, são dados que, exclusivamente, buscam a explicação do problema ora no *aluno* (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no *contexto cultural* do aluno (ambiente familiar e vivências sócio-culturais), ora no *professor* (formação inadequada, incompetência profissional), ora no *método* (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no *material didático* (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das classes populares), ora, finalmente, no próprio meio, o *código escrito* (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa).

Sem dúvida, não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios. Entretanto, essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente da alfabetização, que concilie resultados apenas aparentemente incompatíveis, que articule análises provenientes de diferentes áreas de conhecimento, que integre estruturadamente estudos sobre cada um dos componentes do processo. Um primeiro passo nesse sentido seria uma revisão dessas perspectivas, análises e estudos, de modo que se pudesse ter uma visão do "estado da arte" na área da alfabetização.

Naturalmente, este artigo não pretende apresentar essa revisão, mas apenas apontar algumas das principais facetas do processo da alfabetização que vêm sendo estudadas e pesquisadas. Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, essas facetas serão aqui apresentadas sob três categorias: *o conceito de alfabetização, a natureza do processo de alfabetização e os condicionantes do processo de alfabetização*. Na última

parte, procurar-se-á apontar as implicações educacionais das diferentes perspectivas, análises e estudos sobre a alfabetização: implicações para a seleção e desenvolvimento de métodos de alfabetização, para a elaboração de material didático, para a definição de pré-requisitos da alfabetização, para a formação do alfabetizador.

O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Tem-se tendido, ultimamente, a atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca se interrompe. Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o processo de seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de "levar à aquisição do alfabeto", ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Toma-se, por isso, aqui, *alfabetização* em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita.

Em relação ao conceito de alfabetização assim entendido, o debate básico desenvolve-se em torno de dois pontos de vista que, de certa forma, estão presentes no duplo significado que os verbos *ler* e *escrever* têm, em nossa língua:

- 1) Pedro já sabe *ler*. Pedro já sabe *escrever*.
- 2) Pedro já *leu* Monteiro Lobato. Pedro *escreveu* uma redação sobre Monteiro Lobato.

Nos exemplos (1), *ler* e *escrever* significam o domínio da "mecânica" da língua escrita; nesta perspectiva, alfabetizar-se significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (*escrever*) e de decodificar a língua escrita em língua oral (*ler*). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (*escrever*) e de grafemas em fonemas (*ler*); "o que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa" (Lemle, 1984, p. 41).

Nos exemplos (2), *ler* e *escrever* significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (*ler*) ou expressão de significados por meio da língua escrita (*escrever*); nesta perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados, "um processo de representação que envolve substituições gradativas ("ler" um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) em que o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimen-

tos, à troca" (Kramer, 1982, p. 62).

Métodos de alfabetização podem ser classificados segundo a ênfase num ou noutro desses dois pontos de vista; por exemplo: ao método fônico está subjacente, fundamentalmente, o primeiro ponto de vista; o método global tem como pressuposto básico o segundo ponto de vista.

Entretanto, tal como o duplo significado dos verbos *ler* e *escrever* não implica veracidade ou falsidade de um ou outro significado, assim também os dois pontos de vista sobre o conceito de alfabetização não implicam veracidade ou falsidade de um ou outro conceito. Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito. Não se consideraria "alfabetizada" uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, "lendo", por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria "alfabetizada" uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito.

Mesmo, porém, que se combinem os dois conceitos — alfabetização como processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas, e alfabetização como processo de expressão/compreensão de significados — é preciso, ainda, lembrar que ambos os conceitos são apenas parcialmente verdadeiros.

Em primeiro lugar, a língua escrita *não* é uma mera representação da língua oral, como faz supor o primeiro conceito. Além de apenas em poucos casos haver total correspondência entre fonemas e grafemas, de modo que a língua escrita não é, de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da língua oral, há também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais.

Em segundo lugar, e em relação ao segundo conceito, os problemas de compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão/expressão da língua oral: o discurso oral e o discurso escrito organizam-se de forma diferente. Por exemplo: na língua escrita, é preciso explicitar muitos significados que, na língua oral, são expressos por meios não verbais (aspectos prosódicos, gestos, etc.); por outro lado, na língua oral, a compreensão é contemporânea da expressão, e não é possível voltar atrás, refazer o caminho, em busca de melhor compreensão, ou de mais adequada expressão (daí, entre outros, os recursos de redundância e de topicalização na língua oral).

Em seu sentido pleno, pois, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um *outro* código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Convém, finalmente, lembrar que, embora o debate em relação ao conceito de alfabetização se desenvolva predominantemente em torno dos dois pontos de vista apontados ("mecânica" da língua escrita *versus* com-

preensão/expressão de significados), há um terceiro ponto de vista cuja importância equipara-se à dos dois primeiros.

Esse terceiro ponto de vista, ao contrário dos dois primeiros, que consideram a alfabetização como um processo *individual*, volta-se para o seu aspecto *social*: a conceituação de alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades. Em que idade deve a criança ser alfabetizada? Para que deve a criança ser alfabetizada? Que tipo de alfabetização é necessária em determinado grupo social? As respostas a essas perguntas variam de sociedade para sociedade, e dependem das funções atribuídas por cada uma delas à língua escrita. Dizer que uma criança de sete anos "*ainda é analfabeta*" tem sentido em certas sociedades, que alfabetizam aos quatro ou aos cinco anos; a frase não tem sentido em uma sociedade como a nossa, em que não se espera que uma criança de sete anos já esteja alfabetizada. Para um lavrador, a alfabetização é um processo com funções e fins bem diferentes das funções e fins que esse mesmo processo terá para um operário de região urbana. O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas; a expressão *alfabetização funcional*, usada pela Unesco nos programas de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar para esse conceito *social* da alfabetização.

Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem "mecânica" do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

A NATUREZA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Como se pode concluir da discussão a respeito do conceito de alfabetização, esta não é *uma* habilidade, é um *conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. Uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas.

Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas *psicológica*, *psicolinguística*, *sociolinguística* e propriamente *lingüística* do processo.

A *perspectiva psicológica* é a que tem predominado nos estudos e pesquisas sobre a alfabetização. Sob essa perspectiva, estudam-se os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização, e os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever.

Tradicionalmente, a perspectiva psicológica foi dominada pela ênfase nas relações entre inteligência (QI) e alfabetização, e nas relações entre os aspectos fisiológicos e neurológicos e os aspectos psicológicos da

alfabetização (percepção do esquema corporal, estruturação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva, psicomotricidade, etc.). Essa visão da alfabetização, que dominou, durante muito tempo, os estudos e pesquisas na área, explica o papel desempenhado pela "ideologia do dom" na justificativa do fracasso em alfabetização (sucesso/fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita dependentes de QI e de aptidões específicas), a atribuição da responsabilidade por esse fracasso às chamadas "disfunções psiconeurológicas" da aprendizagem da leitura e da escrita (afasia, dislexia, disgrafia, disortografia, disfunção cerebral mínima, etc.), e a conseqüente utilização de testes psicológicos e testes "de prontidão" como medidas das condições intelectuais, fisiológicas e neurológicas da criança para a alfabetização.

Mais recentemente, o foco da análise psicológica da alfabetização voltou-se para abordagens cognitivas, sobretudo no quadro da Psicologia Genética de Piaget. Embora Piaget não tenha, ele mesmo, realizado pesquisas ou reflexões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, vários pesquisadores têm estudado a alfabetização à luz de sua teoria dos processos de aquisição de conhecimento. Destaca-se, entre esses, Emilia Ferreiro, que vem realizando investigações sobre os estágios de conceptualização da escrita e o desenvolvimento da "lecto-escrita" na criança. Nessa perspectiva, o sucesso ou fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança. No Brasil, nos últimos anos, têm ido desenvolvidos vários estudos e pesquisas nessa linha de interpretação (apenas como exemplos: Carraher e Rego, 1981; Rego, 1982; Góes, 1984).

Essa perspectiva cognitiva da alfabetização aproxima-se muito dos *estudos psicolingüísticos* a respeito da leitura e da escrita; às vezes, confunde-se mesmo com eles. Esses estudos psicolingüísticos voltam-se para a análise de problemas tais como a caracterização da maturidade lingüística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê, etc. São, porém, ainda pouco numerosos, no Brasil, os estudos e pesquisas sobre a alfabetização num enfoque psicolingüístico. (Veja-se, por exemplo, Kato, 1982).

Também é ainda pouco desenvolvida, no Brasil, a *perspectiva sociolingüística* da alfabetização. Sob essa perspectiva, a alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua.

Uma questão fundamental que se coloca, nessa perspectiva, é o problema das diferenças dialetais. Quando chega à escola para ser alfabetizada, a criança já domina um determinado dialeto da língua oral; esse dialeto pode estar mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional, que se baseia numa norma padrão que, na verdade, não é usada, na língua oral, por falante algum, mesmo em situações mais formais. Há, entre os dialetos orais e a língua escrita, diferenças relativas à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, e também diferenças de léxico, morfologia e sintaxe. Essas diferenças são maiores ou menores, segundo a maior ou menor proximidade entre o dialeto particular falado pela criança e a língua escrita. Eviden-

temente, as repercussões dessas diferenças sobre o processo de alfabetização são grandes. Um exemplo: o processo de alfabetização não ocorre da mesma maneira em diferentes regiões do país, porque a distância entre cada dialeto geográfico e a língua escrita não é a mesma (sobretudo no que se refere à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico); esta seria uma das (poucas) razões para a existência de cartilhas regionais. Outro exemplo, sem dúvida mais grave para a realidade brasileira que o exemplo anterior: a natureza do processo de alfabetização de crianças das classes favorecidas, que convivem com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita (a chamada "norma padrão culta"), e que têm oportunidades de contacto com material escrito (através, por exemplo, de leituras que lhes são feitas por adultos) é muito diferente da natureza do processo de alfabetização de crianças das classes populares, que dominam um dialeto em geral distante da língua escrita e têm pouco ou nenhum acesso a material escrito.

Além do problema das diferenças dialetais, um outro problema de natureza sociolingüística se coloca: como já se disse anteriormente, língua oral e língua escrita servem a diferentes funções de comunicação, são usadas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos; além disso, essas funções, situações e objetivos variam de comunidade (geográfica ou social) para comunidade. Por exemplo: as funções e objetivos atribuídos à leitura e à escrita pelas classes populares, e a utilização dessas habilidades por essas classes são, inegavelmente, diferentes das funções e objetivos a elas atribuídos pelas classes favorecidas, e da utilização que delas fazem estas classes. Essas diferenças alteram, fundamentalmente, o processo de alfabetização, que não pode considerar a língua escrita meramente como um meio de comunicação "neutro" e não contextualizado; na verdade, qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, e pelo contexto social e econômico em que é usado. Portanto, a alfabetização é um processo de natureza não só psicológica e psicolingüística, mas também de natureza sociolingüística.

Finalmente, o processo de alfabetização é, também, e essencialmente, um processo de *natureza lingüística*.

Do ponto de vista propriamente lingüístico, o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da seqüência temporal da fala para a seqüência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (cf. Silva, 1981). É, sobretudo, esta segunda transferência que constitui, em essência, a aprendizagem da leitura e da escrita: um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas. Ora, como não há correspondência unívoca entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico na escrita portuguesa (um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema, e um mesmo grafema pode representar mais de um fonema), o processo de alfabetização significa, do ponto de vista lingüístico, um progressivo domínio de regularidades e irregularidades. Esse "progressivo domínio" não pode dar-se, de maneira adequada, através de uma seleção aleatória de fonemas-grafemas, como geralmente ocorre no processo de alfabetização; essa seleção deveria obedecer a "etapas" (cf. Lemle, 1984), que se definissem, por um lado, a partir

de uma descrição das relações entre os sistemas fonológico e ortográfico da língua portuguesa, e, por outro lado, a partir dos processos cognitivos que a criança utiliza para superar as barreiras da transferência, para o sistema ortográfico, do sistema fonológico do dialeto oral que domina. Estudos e pesquisas nessa direção começam a ser desenvolvidos no Brasil.

Do que foi, sucinta e superficialmente, exposto, pode-se concluir que a alfabetização é, como se disse inicialmente, um processo de natureza complexa. Trata-se de fenômeno de múltiplas facetas, que fazem dele objeto de estudo de várias ciências. Entretanto, só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir a uma teoria coerente da alfabetização.

No entanto, o problema da alfabetização não está, apenas, nessa sua característica interdisciplinar. Além desta, é preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita.

CONDICIONANTES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O fracasso escolar em alfabetização não se explica, apenas, pela complexidade da natureza do processo; caso contrário, não se justificaria a predominante incidência desse fracasso nas crianças das classes populares.

Não é necessário retomar, aqui, os já muito conhecidos e discutidos conceitos da escola como "aparelho ideológico do Estado" (cf. Althusser), como mecanismo de reprodução social (cf. Bourdieu-Passeron) ou como instituição dualista e divisora (cf. Baudelot-Estabet). Basta afirmar que o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes sócio-economicamente privilegiadas. A escola valoriza a língua escrita, e censura a língua oral espontânea que se afaste muito daquela; ora, como foi dito anteriormente, a criança das classes privilegiadas, por suas condições de existência, adapta-se mais facilmente às expectativas da escola, tanto com relação às funções e usos da língua escrita, quanto em relação ao padrão culto de língua oral. Por outro lado, essa língua oral culta, que a escola valoriza, e a língua escrita constituem dialetos muito diferentes das práticas lingüísticas das crianças das classes populares; por isso, essas práticas são rejeitadas pela escola e, mais que isso, atribuídas a um "déficit lingüístico", que se acrescentaria a um "déficit cultural", conceitos insustentáveis, quer do ponto de vista científico (segundo as ciências lingüísticas e as ciências antropológicas, línguas e culturas são *diferentes* umas das outras, não melhores ou piores), quer do ponto de vista ideológico.

É evidente que esse contexto escolar, com seus pre-conceitos lingüísticos e culturais, afeta o processo de alfabetização das crianças, levando ao fracasso as crianças das classes populares. Soluções para esse fracasso têm sido geralmente buscadas em programas de "educação compensatória" que, partindo de pressupostos falsos ("carência cultural", "deficiência lingüística") não só não têm levado a resultados satisfatórios mas ainda têm reforçado a discriminação das crianças das

classes populares: ". . . se os programas fracassarem, as próprias crianças e suas famílias serão responsabilizadas, na medida em que se considera que lhes foram dadas as oportunidades educacionais e, como não progrediram, são mesmo incapazes." (Kramer, 1982, p.59).

Acrescente-se que, nesse contexto de falsos pressupostos sociais, culturais e lingüísticos, a escola atua, na área da alfabetização, como se esta fosse uma aprendizagem "neutra", despida de qualquer caráter político. Aprender a ler e a escrever, para a escola, parece significar, apenas, a aquisição de um "instrumento" para futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político.

Esse significado instrumental atribuído à alfabetização pela escola serve, naturalmente, apenas às classes privilegiadas, para as quais aprender a ler e a escrever é, realmente, não mais que adquirir um instrumento de obtenção de conhecimentos, pois, por suas condições de classe, já dominam a forma de pensamento subjacente à língua escrita, já têm o monopólio da construção do saber considerado legítimo e já detêm o poder político. Para as classes dominadas, o significado meramente instrumental atribuído à alfabetização, esvaziando-a de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afasta essas classes da participação na construção e na partilha do saber.

A questão da postura política em relação ao significado da alfabetização afeta, evidentemente, o processo de aprender a ler e a escrever. A diferença entre uma postura pretensamente "neutra" e uma explícita postura política fica clara quando se compara o trabalho em alfabetização desenvolvido, geralmente, nas escolas, com um trabalho na linha de Paulo Freire, para quem a alfabetização é um processo de conscientização e uma forma de ação política.

Conclui-se que, à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolingüística, sociolingüística e lingüística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Um teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente e iluminada por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado.

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

A natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização e seus condicionantes sociais, culturais e políticos têm importantes repercussões no problema dos métodos de alfabetização, do material didático para a alfabetização, particularmente a cartilha, da definição de pré-requisitos e da preparação para a alfabetização, da formação do alfabetizador.

Uma análise psicológica, psicolingüística, sociolingüística e lingüística do processo de alfabetização torna claro que a diferença entre métodos de alfabetização explica-se pela consideração prioritária, em cada um deles, de um ou outro aspecto do processo, ignorando-se, em geral, os demais aspectos. Portanto, a questão dos métodos, que tanto tem polarizado as

reflexões sobre a alfabetização, será insolúvel enquanto não se aprofundar a caracterização das diversas facetas do processo e não se buscar uma articulação dessas diversas facetas nos métodos e procedimentos de ensinar a ler e a escrever.

Essa articulação deve estar presente também, é óbvio, no material didático para a alfabetização, como operacionalização do método que é. Há, porém, ainda outras implicações em relação ao material didático: a regionalização da cartilha, a que já se aludiu anteriormente, a conveniência ou não de elaboração de material didático e programas específicos para a região rural, ou a organização de programas de alfabetização para as classes populares, o problema do viés cultural de programas e materiais didáticos são questões que só podem ser discutidas à luz dos aspectos sociolinguísticos, culturais e políticos da alfabetização.

A natureza complexa do processo de alfabetização evidencia, ainda, como tem sido apenas parcialmente enfrentado o problema da identificação dos pré-requisitos e da preparação da criança para a alfabetização. Essa questão ainda está restrita a apenas uma das facetas

do processo de alfabetização, à faceta psicofisiológica; é necessário ampliar a visão do processo e acrescentar, à análise dos pré-requisitos e à organização de programas de preparação para a alfabetização, o enfoque da Psicologia cognitiva, da Psicolinguística, da Sociolinguística e da Linguística.

Finalmente, tudo que foi dito permite concluir que a formação do alfabetizador — que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil — tem uma grande especificidade; e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar os seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuídos à alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRAHER, T.N. & REGO, L.L.B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (39): 3-10, nov. 1981.
- GÓES, M.C.R. de. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (49): 3-14, maio, 1984.
- KATO, M.A. Alfabetização. In: SEMINÁRIO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR. Brasília, 1982. *Anais do seminário*. . . Brasília, INEP, 1984. p. 59-61.
- KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória:

uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (42): 54-62, ago. 1982.

LEMLE, Miriam. A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no Português. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 15(4): 41-60, 1984.

REGO, L.L.B. Aprender a ler: uma conquista da criança ou o resultado de um treinamento? In: SEMINÁRIO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR. Brasília, 1982. *Anais do seminário*. . . Brasília, INEP, 1984. p. 63-70.

SILVA, M.B. da. *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo, Ática, 1981.