

ALFABETIZAÇÃO – INSTRUMENTO DE DISCRIMINAÇÃO, DOMINAÇÃO OU (TRANS)FORMAÇÃO?

Parmênio Citó*

RESUMO

Na comparação entre a visão de documentos que fundamentam o programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA e a visão de uma pessoa não-alfabetizada, observamos uma coincidência de representações e valorações em relação à habilidade, ou não, para ler e escrever. Com base nos documentos, observamos uma atitude grafocêntrica, onde a alfabetização é entendida como instrumento de desenvolvimento cognitivo e este, por sua vez, dependente da escolarização. A partir das respostas do sujeito, verificamos que a representação que ela faz de si mesma é reflexo da valorização simbólica que a sociedade faz da alfabetização, baseada na habilidade de ler e escrever.

Palavras-chave: Letramento – Educação de Jovens e Adultos – Representação.

* Agradeço à Universidade Federal de Roraima – UFRR –pela liberação para cursar o Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada – CMLA, na Universidade Estadual do Ceará – UECE, e à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP – pelo apoio financeiro através da concessão de bolsa. Por fim, agradeço à Profa. Stella Vieira pelas observações feitas ao texto.

“Costuma-se pensar que a escrita tem por finalidade difundir as idéias. No entanto, em muitos casos ela funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso” (Tfouni, 1995: 11).

INTRODUÇÃO

Fazer parte do mundo letrado deve ser visto como uma ação política. Isto quer dizer que a alfabetização deve ser vista como uma atividade de conformação social e histórica e não apenas individual. É a partir dessa perspectiva sócio-histórica do processo de alfabetização que procuramos analisar a visão que fundamenta o programa de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) no Brasil, através da análise da proposta curricular para a alfabetização de jovens e adultos que dá suporte ao programa.

Além da proposta curricular, analisaremos uma entrevista feita com uma pessoa não-alfabetizada com o intuito de conhecer sua(s) expectativa(s) em relação à alfabetização, bem como sua(s) representação(ões), de si mesma, em função da sua condição de não alfabetizada. Com esses dados, procuraremos fazer uma comparação entre a visão sobre alfabetização que fundamenta o programa EJA e a visão de uma pessoa não-alfabetizada.

Nossa análise tem como base autores que abordam a educação como processo de (trans)formação de historicidade e, conseqüentemente, de (re)construção de identidades (GNERRE, 2003; MATENCIO, 1995; SOARES, 1986; TFOUNI, 1995).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos trabalhos de Gnerre (2003), Matencio (1995), Soares (1986) e Tfouni (1995), alfabetização e letramento, embora diferentes processos, a partir de uma perspectiva sócio-histórica são concebidos como interligados entre si. Segundo Tfouni (1995), muitos autores têm utilizado os termos alfabetização e letramento demonstrando uma superposição entre eles. O que a autora propõe, por sua vez, é que alfabetização e letramento passem a ser considerados “como processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza” (p. 24). A autora, quando trata da questão das abordagens do processo de alfabetização, faz uma distinção entre as duas formas mais comuns de entendimento deste processo, a saber, “ou como um processo de aquisição individual de

habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes” (p. 14).

Na primeira abordagem, entendida como uma abordagem clássica, o processo de alfabetização é visto “como um processo individual de aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem (...) por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal” (ibid: 09). Nesta abordagem, alfabetização confunde-se com escolarização e caracteriza-se como um processo linear. Segundo Giroux (1983)¹, essa concepção de alfabetização apresenta um forte componente funcional, tendo sido “completamente subjugada à lógica e às necessidades do capital” (apud Tfouni, 1995: 17).

Como consequência, temos uma alfabetização que supervaloriza o padrão da classe dominante, nos seus códigos oral e escrito, e padroniza todos os sujeitos, através da negação de suas historicidades, pela recusa em considerar os conhecimentos não-formais desses sujeitos. Desta maneira, a educação, através dos processos de alfabetização, tem sido usada como instrumento de manutenção das relações de dominação. Esta dominação se dá, entre outras formas, através da reificação do padrão da classe economicamente favorecida nos seus códigos escrito e oral. Destarte, temos um modelo que padroniza o sujeito, nega a sua historicidade e todos os seus conhecimentos, e o subjugua, como diz Giroux (1983), à lógica do capital.

Matencio (1995), ao analisar os princípios que nortearam o programa denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, apresenta a questão da natureza funcional da alfabetização, quando diz que, segundo o MOBRAL, “a alfabetização seria um mecanismo para melhorar a renda e as condições de vida dos alfabetizandos” (p. 245). Esta natureza funcional é vista por Street (1989² apud Tfouni, 1995) como uma das características de um “modelo autônomo” de letramento, onde alfabetização e letramento são considerados sinônimos e dependentes de uma instrução formal, ou seja, de uma escolarização.

¹ GIROUX, P. *Pedagogia radical*. São Paulo: Cortez -- Autores Associados. 1983.

² STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Soares (1986), quando trata do papel da escola segundo algumas teorias lingüísticas, a saber, a da deficiência lingüística, a das diferenças lingüísticas e a do capital lingüístico escolarmente rentável, também aborda esta questão da funcionalidade da educação a partir de um bidialetalismo, proposto pela teoria das diferenças lingüísticas, que pressuporia uma “*aquisição* da linguagem socialmente prestigiada, para que, através de um bidialetalismo funcional o aluno possa *adaptar-se* às exigências da sociedade *tal como ela é*” (p. 70). Nesta perspectiva, o processo de alfabetização seria um instrumento de manutenção da situação, de dominação, por meio da negação dos alfabetizandos como sujeitos históricos.

Na segunda abordagem sobre o processo de alfabetização, a alfabetização deixa de seguir o modelo linear, com um forte componente mecânico e funcional, e passa a ser um processo complexo de construção de representações (simbolizações) através do uso da escrita. Nesta outra perspectiva, a alfabetização seria entendida como um meio de instrumentalizar e, por conseguinte, levar os alunos a uma (re)construção de suas identidades, culminando com a efetiva (trans)formação do sujeito histórico, através do conhecimento do código escrito.

O processo de alfabetização, por conseguinte, deve ser orientado a partir das práticas sociais nas quais eles tomam parte. Destarte, a escola teria papel fundamental, não somente, ao admitir que haja diferenças lingüísticas, mas, principalmente, ao “garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social” (Soares, 1986: 73). Com esse entendimento, Soares (1986), a partir de uma concepção social³, defende uma escola transformadora, que teria como base um bidialetalismo instrumental, que deve “levar o aluno das camadas populares à aquisição do *capital cultural* (isto é, da cultura considerada legítima), a fim de assim instrumentalizá-lo para uma mais ampla participação política na luta contra as desigualdades (...)” (p. 76).

Em relação à questão das práticas sociais como instâncias de conhecimento no processo de alfabetização, Teale (1982)⁴,

³ A perspectiva social, segundo Soares (1986), seria “resultado da contribuição integrada e articulada da Sociologia, da Sociologia da Linguagem e da Sociolingüística” (p. 06).

⁴ TEALE, W. (1982) *Toward a Theory of how Children Learn to Read and Write Naturally*. LANGUAGE ARTS, vol. 59, nº 6, p. 555-570, 1982.

separando os processos de alfabetização e escolarização, vistos pela abordagem clássica como idênticos, afirma que

(...) a prática da alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita; pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura (apud Tfouni, 1995: 15).

Tfouni (1995), tendo por base essa perspectiva sócio-histórica da alfabetização, não como atividade abstrata, mas dependente de uma historicidade dos sujeitos envolvidos, afirma que a autoria do sujeito é a “noção-eixo do conceito de letramento enquanto processo sócio-histórico” (p. 41).

A autora entende letramento independente de alfabetização e escolaridade, embora interligados, e, a partir dessa noção de autoria, trabalha não apenas o discurso escrito, mas também o discurso oral interpenetrado pela escrita. Essa interpenetração, segundo ela, seria decorrente das práticas sociais nas quais os sujeitos tomam parte e que independem da alfabetização e da escolarização.

A partir dos exemplos apresentados pela autora, podemos entender que os traços de autoria seriam marcados, dentre outros, por elementos de coesão e coerência no domínio do intradiscurso, os quais fariam com que o sujeito produzisse um texto. Partindo dessa perspectiva, parece-nos que a autora propõe o processo de alfabetização iniciado a partir da competência oral do alfabetizando com suas características autorais.

Aqui cabe uma reflexão sobre a maneira como as duas abordagens entendem e trabalham os discursos oral e escrito. Na abordagem clássica, segundo Street (1989), “o letramento [visto como sinônimo de alfabetização] é definido estritamente como atividade voltada para textos escritos” (apud Tfouni, 1995: 35). Nesta abordagem, há uma supervalorização da escrita resultante do entendimento de que, a partir da aquisição da escrita, haveria um desenvolvimento cognitivo do indivíduo decorrente de características presentes apenas no código escrito. O que observamos, portanto, é que nesta abordagem o discurso oral é visto como uma construção primitiva, como observa Street (1989) (apud Tfouni, 1995: 35).

Esse entendimento assemelha-se à argumentação de

Bernstein (1973)⁵ sobre os códigos elaborado e restrito, onde “o uso dos códigos elaborado ou restrito significa acesso a formas de pensamento qualitativamente diferentes” (apud Soares, 1986: 29). A atitude de considerar a escrita com um valor maior em relação à oralidade seria resultado de uma valorização simbólica da escrita por ela representar melhor os valores da classe dominante.

Esse conceito de valorização simbólica tem sido utilizado por estudiosos, dentre eles Bourdieu e Passeron (1975)⁶, para demonstrar que a escola tem sido instrumento de “imposição, às classes dominadas, da cultura – aí incluída a linguagem – das classes dominantes, apresentadas como a cultura e a linguagem *legítimas*” (apud Soares, 1986: 54). Neste sentido, a abordagem clássica de alfabetização seria um instrumento de dominação e não de difusão de idéias, posição essa coincidente com a hipótese de Lévi-Strauss (1955)⁷ de que a “função primária da comunicação escrita é a de favorecer a escravidão” (apud Gnerre, 2003: 58).

Na abordagem sócio-histórica, por sua vez, a relação entre o oral e o escrito é vista como uma relação de interpenetração entre as duas modalidades. Para Tfouni (1995), “deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral” (p. 42). A partir desse entendimento, como já vimos anteriormente, a autora propõe que alfabetização e letramento passem a ser considerados como processos interligados.

Essa reflexão sobre as duas conceituações de alfabetização tanto deve servir de fundamentação para a análise que pretendemos fazer acerca da visão que permeia o programa EJA, através da análise da proposta curricular do programa, quanto pode mostrar-nos de que forma o programa entende esse processo de alfabetização, se numa perspectiva clássica ou numa perspectiva histórico-social. Nossa análise se dá em dois momentos: no primeiro, com base nos princípios e objetivos do programa EJA, a partir da análise da proposta curricular e do material didático do programa de alfabetização de jovens e adultos, buscando responder duas perguntas: (1) Que relação a proposta curricular e o material

⁵ Bernstein, Basil. *Theoretical studies towards a Sociology of Language*. In: Basil Bernstein, *Class, codes and control*, vol. I., edição revista, 1973.

⁶ Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean Claude. A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de Ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

⁷ Lévi-Strauss, Claude. *Tristes Tropiques*. Paris: Plon., 1955.

didático do programa EJA estabelecem entre texto oral e escrito; (2) De que forma a proposta curricular e o material didático do programa EJA abordam a competência letrada do alfabetizando. Competência letrada é entendida como a capacidade de produção textual dos sujeitos, definida pela presença de elementos de coesão e coerência, tanto no discurso escrito quanto no oral.

O segundo momento compreende a análise de uma entrevista com uma pessoa não-alfabetizada, gravada em áudio e de natureza semi-estruturada, a fim de verificar o que ela pensa sobre a alfabetização, se já teve alguma experiência escolar e quais representações ela faz sobre a sua situação de não-alfabetizada, dentre outras questões. A partir dessas análises, procuramos comparar a visão que fundamenta o programa EJA e a visão da pessoa não-alfabetizada, com vistas a identificar sua(s) representação(ões) em relação ao domínio da escrita, com base em Gee (1990); Kress (1979); Matencio (1995); Tfouni (1995).

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – FUNDAMENTOS E OBJETIVOS

O atual programa oficial, do Governo Federal, para a alfabetização de jovens e adultos, intitulado Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, tem suas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pela Resolução CNE/CEB Nº 1, de 05 de julho de 2000⁸. Para fundamentar nossa análise, tomamos como base a proposta curricular para o ensino fundamental (RIBEIRO, 2001)⁹.

Na apresentação dos fundamentos e objetivos do programa de alfabetização, Ribeiro (2001) ressalta que as exigências educacionais contemporâneas estão relacionadas a diferentes dimensões, dentre elas, a participação social e política e o trabalho. Para dar conta dessas dimensões, a proposta apresenta, dentre outros, os seguintes objetivos gerais para a alfabetização, a partir dos quais é necessário desenvolver nos educandos a capacidade de:

- Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem;

⁸ Disponível no endereço <http://portal.mec.org.br/secad/>.

⁹ Disponível no endereço <http://portal.mec.org.br/secad/>.

- Aumentar a auto-estima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social;
- Exercitar sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais (Ribeiro, 2001: 49-50).

O primeiro objetivo está relacionado com a dimensão política, que, segundo a proposta curricular, para que os sujeitos possam participar politicamente da nossa sociedade, é necessário que eles dominem instrumentos da cultura letrada. O segundo e o terceiro objetivos relacionam-se à dimensão econômica, que prevê dentre outras coisas a autonomia para uma aprendizagem que possa capacitá-los continuamente frente às exigências da sociedade contemporânea. Um exemplo dessa ação seria, segundo a proposta, a possibilidade de obter melhores condições de “negociar sua participação na distribuição das riquezas produzidas” (Ribeiro, 2001: 40).

Como objetivo central do trabalho com a Língua Portuguesa, o documento destaca a formação de bons leitores e produtores de textos, que possam “encontrar e compreender informações escritas [e] expressar-se de forma clara e adequada à intenção comunicativa” (ibid: 57). Ainda em relação à área de língua portuguesa, o documento apresenta como princípios gerais, dentre outros, os seguintes:

- Valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos;
- Expressar-se oralmente com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário;
- Dominar os mecanismos e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções;
- Desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura;
- Expressar-se por escrito com eficiência e de forma adequada a diferentes situações comunicativas, interessando-se pela correção ortográfica e gramatical;
- Analisar características da Língua Portuguesa e marcas lingüísticas de diferentes textos, interessando-se por aprofundar seus conhecimentos pela língua (Ribeiro, 2001: 62-63).

A partir da análise destes princípios, podemos observar a importância dada à escrita e à leitura, verificada em quatro dos princípios acima, em detrimento da oralidade, vista em apenas um deles. Esta perspectiva coincide com a argumentação feita por Street (1989), onde a alfabetização, sinônimo de letramento, é uma atividade voltada para textos escritos (apud Tfouni, 1995: 35).

Ribeiro (2001), no documento da proposta curricular, faz algumas afirmações em relação às linguagens oral e escrita que merecem ser destacadas. Dentre elas, no que tange à linguagem oral, que ela “é o meio lingüístico primordial dos seres humanos” e que “é basicamente através da comunicação oral que nos desenvolvemos como participantes de uma cultura” (p. 54). No documento, podemos perceber a argumentação sobre a relação entre os códigos oral e escrito no processo de alfabetização, quando ele afirma que “mesmo a aprendizagem da leitura e escrita depende do comentário oral sobre o texto” (Ribeiro, 2001: 54).

No que tange à linguagem escrita, o documento afirma que “vivendo numa sociedade letrada, mesmo os jovens e adultos que nunca passaram pela escola têm conhecimentos sobre a escrita” (Ribeiro, 2001: 55). Essas afirmações parecem demonstrar o entendimento de letramento diferentemente de alfabetização, mas considerados de forma interligada, bem como parecem considerar importantes tanto o código oral quanto o escrito. Neste sentido, essa perspectiva assemelha-se com a definição de letramento na abordagem sócio-histórica.

No entanto, além da supervalorização do código escrito nos princípios acima, causa-nos estranheza a afirmação feita na proposta curricular de que “[uma] característica importantíssima das formas de pensamento letrado (...) diz respeito à chamada metacognição, ou seja, à capacidade de tomar consciência das operações mentais, de pensar sobre o pensamento e, assim, poder controlá-lo melhor” (Ribeiro, 2001: 46).

Essa afirmação denota um entendimento de letramento coincidente com o modelo autônomo de letramento, ao qual Tfouni (1995) faz referência, onde a alfabetização é vista como “critério para estabelecer diferenças entre processos cognitivos e comunicacionais” (p. 36). Além do que, a afirmativa parece considerar que os alfabetizados, aqui sinônimo de escolarizados, teriam uma capacidade que os não-alfabetizados não poderiam ter, exceto se a adquirissem através da escolarização. Por essa afirmação, fica claro a “atitude grafocêntrica” da proposta curricular,

“onde a escrita aparece como uma ‘força superior’, que ‘combate’ e ‘triumfa’ sobre a oralidade” (Ewald, 1988 apud Tfouni, 1995: 36).

Entendemos oportuno uma referência ao “mito” da alfabetização que, segundo Gnerre (2003), seria uma “extrema valorização dos aspectos positivos da alfabetização, vista como o passo central num processo de “modernização” dos cidadãos” (p. 44). A partir dessa afirmação de Gnerre, parece-nos que a concepção de modernização estaria relacionada com a assimilação do padrão da classe dominante, no nosso caso, letrado. Destarte, o processo de alfabetização presente na proposta curricular, quando tem como elemento central do processo a formação de bons leitores e produtores de textos, assimilando o padrão da cultura dominante, poderia ser caracterizado como elemento de manutenção das relações de dominação, sob a ótica do capital, como já observamos nas argumentações de Giroux (1983), Bourdieu e Passeron (1975) e Lévi-Strauss (1974).

Para concluirmos a análise sobre os fundamentos e objetivos do programa EJA, e respondendo às perguntas orientadoras, verificamos que a base da proposta é uma abordagem grafocêntrica, onde a alfabetização é entendida como mecanismo de desenvolvimento de habilidades para um aperfeiçoamento da competência letrada, aqui vista como capacidade de leitura e escrita, partindo do conhecimento que o aluno já possui como membro de uma comunidade lingüística. O ponto positivo é a consideração do conhecimento que o alfabetizando já possui, ou seja, sua capacidade de expressar-se oralmente. No entanto, nos parece que essa capacidade deva ser reestruturada na direção do padrão da classe dominante, privilegiando o código escrito.

A partir da análise da proposta curricular, ficamos com a sensação de que seria necessária uma análise do material didático para dirimir algumas dúvidas acerca de como o processo de alfabetização está efetivamente sendo abordado. Entendemos, pois, que pode haver a possibilidade de os educadores não terem conhecimento das diretrizes curriculares, ou o terem superficialmente, enquanto que o material didático é instrumento de orientação da prática alfabetizadora desses educadores, ou pelo menos deveria sê-lo. Desta maneira, o conhecimento da abordagem sobre o processo de alfabetização presente no material didático é mais uma peça na tarefa de analisar o processo de alfabetização que deve realizar-se na sala de aula.

O MATERIAL DIDÁTICO

Tomamos por base para a análise do material didático, instrumento de orientação da prática alfabetizadora dos educadores do EJA, o material oferecido pelo Ministério da Educação – MEC, intitulado *Viver, aprender: educação de jovens e adultos* (Vóvio, 1998). Este material está organizado em quatro livros, cada um acompanhado pelo Guia do Educador. Desse conjunto, analisaremos o Guia do Educador referente ao Livro 1, mais especificamente a Introdução, e, desta, as partes denominadas *Dicas de como utilizar os livros desta coleção*, *Algumas idéias sobre o processo de alfabetização* e *A alfabetização matemática*.

Na apresentação do livro, temos a definição da clientela, isto é, jovens e adultos iniciando o processo de alfabetização, e do objetivo principal das atividades, qual seja, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, incluindo a leitura de números (Vóvio, 1998: 03). As atividades do livro são organizadas por temáticas. No caso do material da nossa análise, o tema é a identidade do educando.

Vóvio (1998) justifica a escolha do tema porque considera “essencial promover o fortalecimento da auto-estima dos jovens e adultos que estão iniciando seu processo de alfabetização” (p. 03), e complementa, afirmando que:

Para que a leitura e escrita realmente lhes sirva de instrumento para melhorarem suas vidas e a sociedade em que vivem, esses alunos precisam reconhecer-se como cidadãos produtivos e criativos, capazes de aprender, donos de uma importante bagagem cultural, que pode ser enriquecida continuamente (Vóvio, 1998: 03).

Esta concepção de alfabetização é semelhante à proposta pelo MOBREAL, como atesta Matencio (1995), e enquadra-se nas características do modelo autônomo de letramento, apresentadas por Street (1989), onde a aquisição da leitura e escrita seria um meio de promoção de ‘civilização’, ‘liberdade individual’ e ‘mobilidade social’, dentre outras. Em outras palavras, o material didático pressupõe que sem a alfabetização as pessoas não teriam condições de reconhecerem-se cidadãos, e mais, criativos e produtivos.

Um outro aspecto importante que podemos notar no material didático é sua atitude grafocêntrica, onde a alfabetização é vista

como domínio da escrita, e esta usada como meio de desenvolvimento cognitivo, ou seja, como “instrumento para pensar e agir no mundo” e, por conseguinte, indispensável para desenvolver a capacidade das pessoas alfabetizadas de “entender melhor as coisas” (Vóvio, 1998: 06).

Esta mesma atitude grafocêntrica é observada na apresentação do conteúdo de matemática, onde a diferença entre a capacidade cognitiva de alfabetizados e não alfabetizados é reforçada na seguinte afirmação:

Sabe-se que o conhecimento matemático adquirido por jovens e adultos não escolarizados é de natureza prática e tem como característica marcante a eficiência para resolver problemas numa situação específica, Além disso, na maioria das vezes esses conhecimentos não são explicados verbalmente, não são registrados graficamente e tampouco generalizados, pois estão vinculados a uma situação particular (Vóvio, 1998: 18).

Mais uma vez, observamos a menção à questão da diferença na qualidade do pensamento entre letrados e não-letrados, isto é, alfabetizados e não-alfabetizados, a partir da afirmação sobre a natureza prática e contextualizada do conhecimento não-escolarizado. Este entendimento é reforçado quando lemos que uma das tarefas da alfabetização será “ajudar na passagem dos saberes práticos para um conhecimento que possa ser abstraído e generalizado para ser aplicável a muitas situações” (Vóvio, 1998: 19).

Essa diferenciação entre saberes e conhecimentos, estes, generalizados, abstratos e descontextualizados, aqueles, práticos e contextualizados, representam uma atitude grafocêntrica do material didático. Este pensamento coaduna-se com a afirmação de Bernstein (1973) sobre a natureza dos códigos elaborado e restrito e suas significações, onde, no código elaborado, teríamos significados que são “lingüisticamente explicitados e independentes do contexto, e, por isso, acessíveis a qualquer pessoa” e, no restrito, significados que “ficam, em grande parte, lingüisticamente implícitos, e são estreitamente vinculados ao contexto, de modo que só podem ser bem compreendidos por aqueles que participam do mesmo contexto” (p. 26).

A partir da análise dos princípios e objetivos do material didático, podemos verificar uma abordagem clássica da alfabetização, demonstrada na atitude grafocêntrica decorrente da

valorização simbólica da escrita, que resulta em uma ação de padronização dos sujeitos, quando toma por modelo a classe dominante e seus códigos, oral e escrito, e não valoriza o conhecimento que os alfabetizandos já possuem, agindo como instrumento de manutenção das relações de dominação. Esta abordagem torna-se mais clara ao respondermos as perguntas feitas sobre a relação que a proposta curricular e o material didático estabelecem entre texto oral e escrito, bem como sobre a forma como estes documentos tratam a competência letrada do alfabetizando. Lembrando que competência letrada é entendida, por nós, como a capacidade de produção textual dos sujeitos, verificada pela presença de elementos de coesão e coerência, tanto em textos escritos quanto orais.

Nos dois documentos analisados, não encontramos nenhuma alusão à importância do texto oral que os alunos já trazem consigo, como exemplos de textualidade, nos seus aspectos de coesão e coerência. Parece-nos que a produção discursiva desses alunos, antes de irem à escola, não teria relações de coesão entre as idéias formuladas, nem teria relação de adequação aos diversos contextos de produção desse discurso. Esta não alusão ao texto oral como instância de comunicação coesa e coerente se dá pelo fato de, além da atitude grafocêntrica presente nos dois documentos, a alfabetização ser entendida como o instrumento de desenvolvimento cognitivo e este, por sua vez, dependente da escolarização.

Acreditamos, porém, necessária uma análise que possa contemplar a relação de interação na sala de aula, onde tenhamos condições de observar as instâncias de argumentação entre professor-aluno e aluno-aluno, como forma de termos uma resposta mais conclusiva a respeito das funções e implicações do processo de alfabetização. Faz-se necessária, também, uma abordagem que traga a fala dos atores no processo de alfabetização, outra forma de entendermos com mais acuidade como está se dando esse processo e seus desdobramentos. Com isso, teríamos mais elementos para avaliar se a alfabetização estaria a serviço de uma formação de sujeitos adaptados à realidade ou engajados na transformação da realidade que os vê como “incapazes”.

A ENTREVISTA - REPRESENTAÇÕES

Como segundo momento do nosso trabalho, apresentamos a

análise da entrevista com a pessoa não-alfabetizada, Mariana¹⁰. Para tanto, foi feita uma entrevista semi-estruturada, onde foi perguntado: (1) se ela já havia freqüentado uma escola; (2) o que teria impossibilitado a alfabetização; (3) se a inabilidade de ler e escrever traria alguma dificuldade no seu dia-a-dia; (4) se sua vida poderia ser diferente caso ela fosse alfabetizada; (5) se gostaria de fazer um curso de alfabetização e o que gostaria de aprender.

Antes da apresentação da análise das respostas à entrevista, faremos uma exposição das representações relacionadas ao domínio da escrita e da leitura, habilidades desenvolvidas pela alfabetização, com base em Gee (1990), Kress (1979), Matencio (1995) e Tfouni (1995). A noção de representação referida neste trabalho, diz respeito a dois conceitos diferentes, porém interligados. O primeiro refere-se às adjetivações que predicam todas as coisas e pessoas, resultando em uma imagem concreta - real e/ou virtual, consoante com a definição filosófica apresentada por Ferreira (s/d), qual seja, um “conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória e pelo pensamento” (p. 1220). O segundo conceito, por seu turno, refere-se à “reprodução daquilo que se pensa” (Ferreira, s/d: 1220).

Estes conceitos estão interligados, ou seja, complementam-se, no sentido de que a reprodução é feita com base nos conteúdos concretos apreendidos por cada um de nós a partir dos diversos eventos vivenciados. Por exemplo, no caso da Mariana, verificamos que sua representação de não-alfabetizada como ‘sem inteligência’ (vide EXCERTO 4 – linha 104) é uma imagem concreta, que, por sua vez, pode ter sido construída, por ela, com base na sua apreensão das diversas adjetivações negativas referidas à condição de não-alfabetizada, as quais resultam na representação que a sociedade faz acerca do analfabeto.

Gee (1990), ao referir-se ao mito do letramento, entendido numa perspectiva tradicional como as habilidades para escrever e ler, afirma que “tem sido aceito por séculos que o letramento proporciona habilidades cognitivas de ordem superior, com pensamentos mais analíticos e lógicos, em relação a culturas orais” (p. 38). O mesmo entendimento é apresentado por Tfouni (1995), quando discute sobre o modelo autônomo de letramento, onde a autora afirma que “a alfabetização [é vista] como critério para estabelecer diferenças entre processos cognitivos e comunicacionais (...) entre aqueles que não sabem ler e escrever e

¹⁰ O nome da entrevistada foi modificado para preservar seu anonimato.

aqueles que sabem” (p.36). Observamos, portanto, uma supervalorização da escrita em relação à oralidade, justificada por uma propriedade de desenvolvimento cognitivo atrelada ao domínio da escrita.

Em decorrência dessa perspectiva grafocêntrica, oriunda da reificação da escrita, Kress (1979) aponta para uma estigmatização, pelos próprios não-alfabetizados, em virtude de suas inabilidades para ler e escrever (p. 46). Essa mesma estigmatização em relação ao não-alfabetizado é vista por Matencio (1995), ao analisar a representação do analfabetismo feita pela mídia, que mostra o analfabeto como um não-homem ou uma não-pessoa, ou seja, um “*sujeito menor*” (p. 269).

Passemos, então, às respostas à entrevista¹¹. Ao responder a primeira pergunta, Mariana afirma ter tido duas experiências escolares: a primeira, quando tinha três anos, por um período de dois anos; a segunda, ainda adolescente, porém sem a precisão do tempo de permanência na escola. Dentre as razões para sua não-permanência na escola, impossibilitando a aquisição das habilidades para ler e escrever, ela alega, em relação ao primeiro momento, a preferência pela brincadeira e pelas diversões (excerto 1)¹². Quanto ao segundo momento, podemos notar uma atitude de desvalorização da escola, pelo menos naquele momento (excerto 2).

(1)

032 Cláudia – tá. (0.8) aí mariana, é::, o quê que foi que (.) que atrapalhou tu aprender ler=

033 C – = e escrever, tu sabe? tem uma coisa só, ou tem mais de uma coisa? (1.1)

034 Mariana – foi só a brincadeira, (0.6) e as diversões, só.

035 C – é:?

036 M – só.

¹¹ Agradecemos à informante pela disponibilidade de participar, respondendo as perguntas, bem como à entrevistadora, Conceição Citó, pelo registro da entrevista.

¹² As linhas referem-se à transcrição da entrevista de acordo com as convenções de transcrição em Garcez (2006).

(2)

072 C – aí deixou de estudar quan- grande:, por que? (1.1)

073 M – porque:, todo dia eu ficava só no meio da rua, aí eu não pensava na =

074 M – = escola.

Na resposta à terceira pergunta, se a inabilidade de ler e escrever traria alguma dificuldade no seu dia-a-dia, Mariana apresenta respostas contraditórias, como vemos no excerto (3).

(3)

044 C – ah tá bom. (.) e aí, (.) assim, o (.) o fato de tu num saber ler e escrever, =

045 C – = te atrapalha em alguma coisa?

046 M – não.

047 C – não, num atra[palha em nada? tu sente:, falta (.) de ler e escrever =

048 M – [não.

049 C – = pra alguma coisa?

050 M – sinto, muita falta.

051 C – pro- por que?

052 M – porque eu não tenho assim, não tem pessoa que me ensine, eu quero =

053 M – = aprender, não tem,

054 C – uhm. mas aí se tu for fazer alguma coisa atrapalha, tu:, (.) num saber ler e =

055 C – = escrever, faz falta?

056 M – faz.

057 C – tu lembra de uma coisa, assim? (1.7)

058 M – não.

Quando perguntada se o fato de não saber ler e escrever atrapalharia em alguma coisa na sua vida (linhas 044-045), Mariana responde que não (046). Porém, com a reestruturação da pergunta e ao ser perguntado se ela sentiria falta de saber ler e escrever (047/049), ela responde que sente muita falta por não ter quem a ensine, o que ela quer muito (052-053). Na continuação da entrevista, é perguntado a Mariana como ela faz para executar tarefas que necessitariam saber ler e escrever, tais como, pegar ônibus ou tomar um medicamento, no que ela responde que pede ajuda a outras pessoas (linhas 075-087). Essa atitude de dependência a outras pessoas não parece ser vista como problemática para Mariana, demonstrando uma aceitação passiva da sua condição de 'inferioridade'.

Em seguida, ao ser perguntado se sua vida poderia ser diferente caso ela fosse alfabetizada, Mariana faz uma revelação surpreendente sobre a representação de si mesma devido ao fato de não saber ler e escrever (excerto 4).

(4)

088 C – [é, né? (1.4)<tá:: e assim,
o quê que tu =

089 C – = acha importante assim pra:: (0.9) pra::,> se tivesse um
curso, pra =

090 C – = alfabetização de adulto, né, de gente grande, o quê que tu
acha que devia =

100 C – = ser importante, num curso de alfabetização?

101 M – aprender a ler, (1.3) ((a pronúncia tem uma característica de
super correção)) =

102 M – = e ser uma:, uma pessoa muito inteligente.

103 C – é? e tu, tu num se acha inteligente não?

104 M – não, porque eu num sei ler, (0.8) eu não me acho.

A resposta dada por ela mostra uma representação negativa de si mesma, isto é, a própria imagem como a de uma pessoa sem inteligência em virtude de não saber ler (102/104). A partir das

respostas de Mariana, verificamos que a representação que ela faz de si mesma é reflexo da valorização simbólica que a sociedade faz da alfabetização, baseada na habilidade de ler e escrever.

CONCLUSÃO

Na comparação entre a visão dos documentos que fundamentam o programa EJA e a visão da Mariana, uma pessoa não-alfabetizada, observamos uma coincidência de representações e valorações em relação à habilidade, ou não, para ler e escrever. A visão do programa, como já apresentamos na análise da proposta curricular e do material didático, é a de que através da alfabetização, entendida como habilidade de ler e escrever, haveria o desenvolvimento de processos cognitivos qualitativamente superiores em pessoa letradas e não-letradas. Essa mesma visão, não surpreendentemente, é assumida por Mariana, que se vê como menos inteligente em face de não saber ler e escrever. Em suma, observamos a presença da estigmatização, tanto individual quanto social (Cf. KRESS, 1979).

Ao lermos os documentos do programa EJA e ouvirmos a voz de Mariana na entrevista, temos a sensação de uma única voz: a da discriminação face às pessoas que não sabem ler e escrever, mesmo que essas pessoas tenham uma vida cheia de sentidos, tanto pra si quanto para os que com elas convivem. Nessa voz podemos identificar um instrumento de dominação das elites, estas alfabetizadas, sobre as classes menos favorecidas, exercida pela valorização simbólica da habilidade de ler e escrever como sinônimo de 'civildade', 'desenvolvimento cognitivo' e 'criticidade'.

Fica, então, a pergunta: como podemos usar o processo de alfabetização como instrumento de (trans)formação da representação das pessoas não-alfabetizadas e, conseqüentemente, transformação de sua situação de dominados?

BIBLIOGRAFIA

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa, 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, s/d.
- GARCEZ, Pedro M. *A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento*. Calidoscópio, vol. 4, nº 1, p. 66-80, 2006.
- GEE, James Paul. *Sociolinguistics and literacies*. London: The Falmer Press, 1990.

- GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KRESS, Gunther. *The social values of speech and writing*. In: R. Fowler et al. Language and control. Routledge/Kegan Paul, p. 46-62, 1979.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Analfabetismo na mídia: Conceitos e imagens sobre o letramento*. In: Angela Kleiman (Org.), Os significados do letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 239-266, 1995.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Educação para jovens e adultos: ensino fundamental – proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ed. Ática, 1986.
- TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.
- VÓVIO, Cláudia Lemos (Coord.). Viver, aprender: educação de jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa, 1998.