

MITO DO ALFABETISMO, DA ESCOLARIZAÇÃO E OUTROS MAIS NA ESCRITA DE ALUNOS/AS DE UM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

LEMOS, Sandra Monteiro¹. PPGEduc/UFRGS. mlemo03@terra.com.br

Eixo: Educação de Jovens e Adultos, nº 06

Agência Financiadora: CAPES

O Rio Grande do Sul ocupa atualmente uma posição de destaque no que se refere à alfabetização, alguns de seus municípios receberam recentemente o selo "Cidade Livre do Analfabetismo" pelo fato de conquistaram índices inferiores a 4% de analfabetismo entre jovens e adultos. Conforme matéria veiculada em jornal local² o Ministério da Educação tabulou os dados a partir do censo de 2000 (IBGE) e elaborou o *ranking* das 64 cidades premiadas, sendo que 40 destas são do Estado do Rio Grande do Sul, 16 de Santa Catarina, três do Paraná, três de São Paulo e duas do Rio de Janeiro. No Rio Grande do Sul estão a maioria dos municípios com os melhores índices de alfabetização do País, alguns chegando a 97%. Sendo o município de Morro Reuter, no Vale dos Sinos, o classificado em 2º lugar, no ranking nacional, com um dos menores índices de analfabetismo do País, onde apenas 1,6% dos 5.548 habitantes são analfabetos. São Miguel do Oeste, em Santa Catarina, atingiu a 1ª colocação com 0,91% de analfabetos. Porto Alegre também foi destacado: somente 3,45% da população não sabe ler e escrever. Conforme Ribeiro (2002), desde que a Revolução Industrial fez do urbano o modo de vida dominante, disseminando pelo globo o ideal da escolarização elementar das massas, os índices de analfabetismo são aferidos e tomados como importantes referenciais.

Não negando a relevância de tais dados, destaco dois aspectos: primeiro que embora as taxas de alfabetização possam estar sendo tomadas como indicadores

1 Bolsista CAPES e mestranda da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, Núcleo de Estudos sobre Currículo e Sociedade (NECCSO), sob a orientação da Profª. Drª. Iole Maria Faviero Trindade.

² Matéria veiculada no jornal Zero Hora, edição de 21/06/2007. A premiação foi concedida no dia 20/06/2007, e tal selo aparece com a denominação de selo "Cidade livre do analfabetismo". Fonte: Zero Hora, 21/06/2007, p. 39. Entretanto, no site do MEC o selo aparece com a denominação de "Município livre do analfabetismo", integrando uma das ações que compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação PDE, lançado em 24/04/2007. Disponível em site:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1>. Acesso em 20/10/2007.

importantes da condição de desenvolvimento sócio-econômico, não se pode perder de vista que elas, ao mesmo tempo, estariam servindo como referência para comparar o desempenho de municípios, estados e países com distintas tradições culturais, estabelecido por metas e índices acordados nacional e internacionalmente. Um segundo aspecto que surge dentro desse quadro refere-se à problemática envolvendo os conceitos de analfabetismo e alfabetização, bem como os critérios utilizados na elaboração de instrumentos de avaliação e desempenho dos alunos. Conforme estudos de Ferraro (2002) as queixas em relação às estatísticas, surgem no Brasil, antes mesmo do primeiro Censo (1872), alcançando não só a Primeira República, mas também a atravessando em cada um de seus períodos, estendendo-se até hoje. Vários estudos vêm trazendo suas contribuições para pensarmos sobre os fenômenos relativos à alfabetização. Dentre eles, os estudos sobre o letramento. Ao discutir “o que há de novo nos estudos sobre o letramento”, Street (2003) destaca a importância das abordagens etnográficas em várias partes do mundo. Segundo o autor, se, por um lado, houve muitos projetos que focalizaram o letramento, os “especialistas em alfabetização” e as suposições prévias dos planejadores sobre as necessidades e sobre os anseios dos beneficiários, por outro, ao longo dos últimos anos, vários projetos relacionados ao letramento vêm questionando essas premissas, enfatizando a compreensão de que, antes de fazer “deslanchar” programas e intervenções em alfabetização, é necessário compreender as práticas de letramento em que já estejam envolvidos os grupos e as comunidades-alvo.

Retornando a discussão inicial sobre os índices materializados através das estatísticas³, estaria sendo possível “dizer” “onde estão os analfabetos”, “como são”, “o que sabem” e (mais enfaticamente) “o que não sabem”. Isto, sem dúvida, contribuiu, dentre outros aspectos, para construir, ao longo dos tempos, um perfil, muitas vezes estigmatizante e discriminador, dos que foram enquadrados em tais referenciais. Para Hall (1997), a imagem que temos de quem a pessoa “é”, foi construída a partir da informação que acumulamos ao a situarmos segundo ao que o autor denomina de “ordens de tipificação”. Em termos gerais, segundo o autor, “um *tipo* é qualquer caracterização simples, vívida, digna de ser mantida na memória” (HALL, 1997, p. 257). E nesse sentido, as *expertises* – conjunto de conhecimentos e saberes – construídas a

³ Aqui referindo-me aos Censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, sobretudo, à emergência, a partir da década de 1990, das iniciativas nacionais e internacionais de avaliação: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Indicador Nacional do Analfabetismo Funcional (INAF) e ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Dentro da literatura educacional, alguns estudos vem aprofundando discussões gerais sobre o papel da avaliação nas políticas educacionais (BONAMINO & FRANCO, 1999;2001;2002; FERRARO, 2002; RIBEIRO, VÓVIO & MOURA, 2002).

partir dos dados estatísticos permitem aprisionar determinados modelos de sujeito, no caso, o “analfabeto”, o “semi-analfabeto” ou outros mais.

Embora os dados estatísticos apontem o Rio Grande do Sul como sendo o estado com ótimos índices de alfabetização, não podemos deixar de levar em conta, a existência de cerca de 500 mil habitantes⁴ com 15 anos ou mais que estariam carregando certas marcas do analfabetismo. O que sob o entendimento de Ferraro seria uma “forma extrema de exclusão educacional, geralmente secundada por outras formas de exclusão social” (FERRARO, 2002, p.44). Tendo em vista discutir quem seria o sujeito “analfabeto” residente no Rio Grande do Sul, participante de um programa de alfabetização de adultos, me proponho lançar um olhar mais localizado. Não um olhar mais “verdadeiro” ou mais correto, mas um olhar singular. Este trabalho é recorte de um estudo mais amplo que lança um olhar para o sujeito construído e identificado como “analfabeto”. Ao interpretar o termo “analfabeto” como uma “invenção” – enquanto produto cultural datado – procuro compreender como esse sujeito, participante de um programa de alfabetização, expressa através de sua produção textual, suas percepções acerca da importância da alfabetização e da escolarização. Busco também problematizar, as questões que envolvem o analfabetismo, a alfabetização e a escolarização envolta nas redes discursivas tensionadas pelas relações de poder.

As âncoras das análises empreendidas

Para a elaboração do presente trabalho, faço uso da análise textual e do discurso. Para tanto, utilizo como objeto de análise uma publicação da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul intitulada “Jovens e Adultos: ressignificação dos saberes no mundo letrado” (SECRETARIA, 2005/2006). A referida publicação compõe o Caderno Pedagógico 2005/2006 e apresenta as percepções dos sujeitos participantes de um programa de alfabetização para jovens e adultos⁵: professores/as, instituições e alfabetizandos/as. A análise selecionada para este estudo, ficará centrada em 15 textos que integram a produção escrita de alfabetizandos/as.

O referido Caderno Pedagógico, publicado pela Secretaria Estadual de Educação, objeto desse estudo, foi montado a partir de uma seleção de textos

⁴ Cf. IBGE, 2000.

⁵ O Programa *Alfabetiza Rio Grande* foi implantado no Estado do Rio Grande do Sul, no Governo de Germano Rigotto (PMDB), a partir de 2003. Atualmente, o Programa encontra-se em fase de reestruturação. O governo do Estado, atualmente está sob a gestão de Yeda Crussius, do PSDB.

produzidos por professores/as, alunos/as e demais integrantes do programa, de todo o Estado, durante o ano de 2005. Tais textos foram enviados a uma equipe coordenadora, com vistas à publicação⁶.

Não podemos perder de vista que o artefato analisado é um instrumento utilizado pela Secretaria de Educação do Estado, que através de seu Caderno Pedagógico, faz circular e proliferar os discursos ali produzidos. Sendo, portanto, uma publicação institucional oficial, inscrita numa determinada “ordem do discurso” que lhe fixa um sentido, constituindo-se num objeto cultural submetido a regras específicas e as formações discursivas. É Foucault, que através de sua obra “A ordem do discurso” centra-se na relação entre as práticas discursivas e os poderes que a atravessam, demonstrando que existem diversos procedimentos que controlam e regulam a produção de discursos em nossa sociedade. Nas suas próprias palavras:

[...] Em toda a sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída, por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa. (FOUCAULT, 1998, p.8-9).

Igualmente, na elaboração desse trabalho, não me coloco de fora das situações de regulações e limitações, pois como bem observa Larrosa, Foucault, nos instiga a pensar sobre as contingências de nossa escrita, sugerindo que “entre o ler e escrever algo (se) passa” (LARROSA, 2001). Tendo como base esse pressuposto teórico, chamo a atenção, também, sob dois aspectos: primeiro, os textos que integram tal publicação foram selecionados por uma equipe coordenadora, muito provavelmente objetivando dar visibilidade ao modo de funcionamento do campo da EJA, sobretudo referente ao Programa desenvolvido pela SE/RS, no caso, o *Alfabetiza Rio Grande*. Dos mais de 800 textos dos alunos recebidos, foram selecionados 145 que constaram na publicação integrando a parte II, intitulada “Produção dos Alfabetizandos”. Destes, como pontuei antes, selecionei 15 textos para análise. Um segundo aspecto a destacar sobre a publicação é que ao seguirem determinada *ordem do discurso*, os textos escritos pelos alunos, estiveram subordinados a regras estritas de controle das possibilidades de enunciação, sendo, portanto, atravessados por relações de poder. Segundo informações recebidas não existia uma temática específica proposta por parte dos coordenadores da

⁶ Conforme informações obtidas através de uma das integrantes da equipe organizadora da publicação.

publicação, existia sim uma solicitação que as produções deveriam versar de alguma forma sobre o programa de alfabetização.

Valho-me, também, do conceito de representação para examinar os discursos veiculados nos textos. Dentro de uma abordagem construcionista, Hall (1997) nos apresenta a *representação* como um processo de produção de significado, cujo princípio envolve dois sistemas. O primeiro são as representações mentais, que funcionam como mapas conceituais originados no pensamento e que fornecem um significado ao mundo. O segundo é a linguagem como o veículo pelo qual as representações são traduzidas e organizadas funcionando também como o elo entre mapas conceituais e signos.

Outro campo de estudos que auxilia meu olhar é o da lingüística. Ao olhar para os textos produzidos pelos alunos do Programa, identificando-os como um gênero discursivo, amparo-me, nos estudos de Bakhtin, que observa que todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes tipos ou gêneros textuais que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo (procedimentos recorrentes de linguagem). A escolha do gênero, no caso um gênero discursivo escolar, não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de parâmetros essenciais, como: quem está falando, para quem está falando, qual é a sua finalidade e qual é o assunto do texto. Nesse sentido, podemos dizer que o material analisado possui tais parâmetros, uma vez que podemos localizar quem está falando: os/as alfabetizando/as, bem como para quem estão falando, no caso, para a Secretaria de Educação, as Coordenadorias, para professores/as, colegas, e público em geral. A finalidade: refletir sobre o Programa *Alfabetiza Rio Grande*, além do assunto do texto – a percepção dos/as alunos/as em relação ao que é proposto pelo programa.

Embora o estudo dos gêneros tenha se constituído no campo da Poética e da Retórica, tal como foram formuladas por Aristóteles, foi na Literatura que o rigor da classificação aristotélica se consagrou. Entretanto, com o surgimento da prosa comunicativa, outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso foram necessários, causando um abalo na teoria dos gêneros com base nos estudos literários desenvolvidos no interior da cultura letrada. Assim, emergiram os estudos que Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos, considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo. Dessa forma, as relações interativas são produtivas de linguagem (MACHADO, 2005, p. 152).

Machado (2005) observa que Bakhtin distingue os gêneros discursivos em primários (os da comunicação cotidiana) e secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita), tratando-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo. Os diversos matizes que adquirem os gêneros discursivos estarão vinculados ao contexto em que serão analisados. O estudo dos gêneros discursivos considera, sobretudo, “a natureza do enunciado” em sua diversidade e nas diferentes esferas de atividade comunicacional, isto porque, como afirma Bakhtin:

A linguagem participa na vida através dos enunciados concretos que a realizam, assim como a vida participa da vida através dos enunciados [...]. Os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como “correias de transmissão” entre história da sociedade e a história da língua (BAKHTIN *apud* MACHADO, 2005, p. 156).

O enunciado elaborado pelos/as alunos/as no material analisado será entendido como uma resposta a outro enunciado. O vínculo estreito que Bakhtin verifica entre discurso e enunciado evidencia a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas lingüísticas. “Enunciado” e “discurso” pressupõem uma dinâmica dialógica de troca entre sujeitos discursivos no processo da comunicação, seja num diálogo cotidiano, seja num gênero secundário, como no caso analisado.

Antes de iniciar a apresentação das análises propriamente ditas, julgo importante apresentar ao leitor quem são os/as alunos/as que escrevem os textos do tal Caderno Pedagógico.

Quem são os/as alunos/as que freqüentaram o programa e que escreveram os textos selecionados?

Os relatos e estudos sobre os jovens e adultos que não sabem ler e escrever revelam, de um lado, a rica diversidade cultural da sociedade brasileira e, de outro, expõem trajetórias de vida relativamente homogêneas (DI PIERRO & GALVÃO, 2007, p. 16). Os/as alunos/as cujos textos foram publicados no artefato que analiso não são por mim conhecidos. Entretanto, ao considerar alguns indícios em sua escrita, identifico

semelhanças, tais como: quanto a serem nascidos/as em cidades do interior do Estado⁷; serem provenientes de famílias numerosas e menos favorecidas economicamente; a escola distante da casa em que moravam na infância; necessidade de trabalhar ainda enquanto crianças, o que, provavelmente, incidiu na limitação ou impedimento do prosseguimento dos seus estudos.

Tal homogeneidade relativa pode ser diversificada no momento em que aparecem textos produzidos por alunos/as com necessidades especiais, como é o caso de três sujeitos: um surdo, um cego e um presidiário⁸. Considero dois aspectos que podem emergir a partir dessa constatação. Um primeiro aspecto evidencia a necessidade de uma amplitude ao olharmos para a alfabetização de adultos, atualmente bastante diversa, compreendendo uma gama de experiências educativas de formatos e modalidades múltiplas o que segundo Soares (2001, p. 201) não corresponderia necessariamente a ações de escolarização, abrindo possibilidades de desvincular a alfabetização da escolarização. Um segundo aspecto pode ser aproximado da necessidade de dar visibilidade ao Programa através da seleção desses textos. Defendo tal argumento, pois, a presença desses textos nos permitem pensar que sob a égide do discurso das “políticas de inclusão” muito provavelmente o Programa *Alfabetiza Rio Grande* estaria propondo-se a “materializar” o apelo alardeado nas mais diversas instâncias, sejam elas: da imprensa, da política ou mesmo do senso comum. Na esfera política, mais especificamente, estariam referendando, os compromissos assumidos através da assinatura dos acordos internacionais, dentre eles a Declaração Mundial da Educação para Todos, assinada em Joemtien (1990), a Declaração de Salamanca⁹, Espanha (1994) e os documentos nacionais, a Constituição Federal de 1988¹⁰ e a

⁷ Nenhum dos textos que compõe o *corpus* analisado da publicação pertence à alunos que freqüentam as turmas localizadas em Porto Alegre ou Grande Porto Alegre.

⁸ Segundo informações da DEJA/SE, durante o ano de 2005 o Programa *Alfabetiza Rio Grande* havia firmado convênio com 10 Núcleos de Educação de Jovens e Adultos – NEEJAs, para o oferecimento de alfabetização às totalidades iniciais. Tais turmas estavam localizadas nas casas prisionais. Segundo a Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul, atualmente, existem 96 estabelecimentos penitenciários no Estado, em 60 deles é oferecido ensino aos apenados. Disponível em site: http://www.ssp.rs.gov.br/portal/principal.php?action=imp_noticias&cod_noticia=6954. Acesso em 19/09/2007.

⁹ A Declaração de Salamanca, assinada na Espanha em 1994, coloca princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais, reafirma o direito de todas as pessoas à educação, independente das suas diferenças particulares; recorda as normas uniformes sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, observa a maior participação dos governos, de grupos de apoio de pais e da comunidade e, principalmente, de pessoas com deficiências, no esforço de melhorar-lhes o acesso ao ensino. Disponível em site: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 02/10/2007.

¹⁰ Que garante a educação como direito de todos, instituindo no inciso III, do Artigo 208, do Capítulo III que “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino, em igualdade de condições com qualquer outro aluno”.

LDBEN nº 9694/96¹¹. Um fato a destacar é que o Programa (sobretudo, durante os anos de 2005 e 2006) possuía turmas específicas de atendimento a alunos cegos, alunos surdos e presidiários. Essas turmas, no caso dos cegos e surdos, atendidas por professores especializados. Para os cegos, o atendimento era feito por professores deficientes visuais ou mesmo cegos, e no caso do atendimento aos surdos eram professores que conheciam a linguagem dos sinais (LIBRAS).

Algumas outras identificações sobre os/as alunos – o gênero e o município onde moram – podem ser visualizadas na estrutura do próprio texto de cada aluno/a. Ao final de cada texto há uma identificação de gênero – alfabetizando ou alfabetizanda – e a localidade onde reside o/a autor/a do texto. A marcação de gênero pode ainda ser identificada no próprio texto, através das formas lingüísticas utilizadas ou mesmo através dos aspectos decorativos do texto, flores, coração, etc. Senti falta, e penso que o/a leitor/a também sentirá, de algumas outras informações importantes sobre quem escreve o texto, tais como: idade e profissão. Tais informações poderiam auxiliar-nos em uma compreensão maior, como por exemplo, entender o porquê de certas afirmações.

A UNESCO divulgou em dezembro de 2006¹², alguns dados sobre o Programa: dentre eles, que 65,5% do alunado são do sexo feminino, que possuem em média 40 anos de idade e rendimento pessoal em torno de um salário mínimo e familiar de R\$ 700,00.

Eis aqui alguns dos adjetivos dos/das alunos/as que identifiquei através dos textos analisados: empregados/as e desempregados/as, pais e mães de família, avós, pessoas religiosas, pessoas crentes¹³, viúvos/as, sonhadores/as... Enfim, pessoas que com suas semelhanças e diferenças freqüentaram turmas em um programa de alfabetização de jovens e adultos – algumas delas com passagem em outros programas.

¹¹ Destinou para Educação Especial o Capítulo V, artigos 58, 59 e 60. Disponível em site: <http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/pedagogicos/arquivos/legisla.htm>. Acesso em 19/09/2007.

¹² Disponível em site: http://www.unesco.org.br/noticias/ultimas/alfabetizariog/noticias_view/mostra_padrao. Acesso em 20/mar/2007.

¹³ Aqui uso a palavra “crente” referindo-me ao dar crédito a algo por julgar “verdadeiro”, não necessariamente fazendo referência a alguma religião.

Na escrita dos alunos: a presença dos “mitos”¹⁴ constituindo verdades

Dos 47 textos do *corpus* analisado, em trabalho mais amplo, ao verificar a importância da escrita e da leitura, bem como, da escolarização, selecionei as recorrências, para tanto me utilizei de categorias em função das generalidades identificadas. Três categorias foram localizadas, a partir das temáticas da alfabetização¹⁵ e do alfabetismo. Foram elas: os “mitos”, os usos sociais da escrita e da leitura e a escrita de si. Como já fiz referência anteriormente, para esse trabalho trago a análise de 15 textos que foram identificados na categoria dos “mitos”, por disporem de conteúdos que podem ser aproximados. Destaco, entretanto, que não há uma especificidade única, rígida. Esses mesmos textos possuem também alguns aspectos que transitam, em alguns momentos, pelas outras categorias e ainda outras que podem advir conforme o olhar do/a leitor/a. Contudo, de acordo com o referencial teórico, de inspiração *foucaultiana*, não é o rigor metodológico que utilizamos para chegar ao conhecimento, o que conta como imprescindível, mas sim as interrogações e problematizações que podem ser formuladas, concebendo as relações de saber e poder aí imbricadas.

Alfabetização e desenvolvimento social e econômico

Vejamos os seguintes fragmentos dos textos dos/as alunos/as: “[...] Se não temos estudo, não conseguimos um bom trabalho. E isso é o que me fez voltar a estudar. E quero completar meus estudos, e um dia conseguir um bom trabalho[...]”, no texto 29. No texto 17 está escrito: “Eu resolvi estudar para ter mais oportunidade de mudar mais um passo para frente na sabedoria no trabalho e trocar conversa com os outros porque o saber não ocupa lugar[...]”.

¹⁴ A palavra “mito” é utilizada no sentido de ser uma narrativa explicativa de fatos e fenômenos, normalmente não baseados em bases científicas.

¹⁵ Valho-me da diferenciação utilizada por Trindade (2004) para os termos *alfabetização* e *alfabetismo*. Ao utilizar o termo *alfabetismo*, a autora o reconhece como “estado” ou “condição” que assume aquele/a que aprende a ler e a escrever, ou seja, os usos que faz dessas habilidades adquiridas não somente após passar pelo processo de *alfabetização*, mas mesmo antes e durante a aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita.

Os textos¹⁶ 29 e 17 trazem em seu conteúdo um aspecto emblemático presente em alguns dos textos analisados que relacionam dois fenômenos: alfabetização e desenvolvimento econômico e social. Ou seja, através da alfabetização poder-se-ia conseguir um “bom trabalho”, ou mesmo “ter mais oportunidades”. Tal pressuposto de que quanto maiores as taxas de alfabetização de uma determinada sociedade, maiores seriam as possibilidades de que ela se tornasse desenvolvida, tanto do ponto de vista econômico, quanto do social, vêm conduzindo há décadas programas e acordos com organizações nacionais e internacionais. Na mesma direção, o analfabetismo estaria sendo vinculado a uma das causas do subdesenvolvimento dos países periféricos (DI PIERRO & GALVÃO, 2007). A relação que pode ser aí identificada – entre alfabetização e desenvolvimento econômico e social – passa a ser aquilo que estudiosos, dentre eles, Winchester (1990) denominou de “descrição usual do alfabetismo” – que impulsionou as campanhas de alfabetização de massa, sendo a crença nos poderes do alfabetismo para terminar com a discriminação, a opressão e a indignidade, forjada no século XIX. Crença essa que Graff (1990) denominou “mito do alfabetismo”. Em outras palavras, estaria sendo concedido ao alfabetismo um “poder” intrinsecamente positivo tanto para os sujeitos quanto para a sociedade.

Recorrendo a fatos históricos, Graff (idem) nos mostra que não há a possibilidade da existência de uma relação direta entre alfabetização e desenvolvimento social e econômico. E que, “a história do alfabetismo sugere claramente que não existe uma rota única para o alfabetismo universal” [...] e também que “o alfabetismo de massa foi alcançado na Suécia, por exemplo, sem escolarização formal ou instrução na escrita”. Além desse exemplo da Suécia, no século XVI, o autor ilustra, com outros exemplos, que as demandas por força de trabalho que possibilitaram o desenvolvimento das trocas comerciais, da idade média até o século XIX, ou mesmo o impulso industrial, não se correlacionaram diretamente às habilidades alfabéticas ou às taxas de escolarização da população.

No trecho “[...]Antigamente as pessoas tinham menos estudo e viviam bem: Hoje não é mais assim![...]”, do texto 29, pode ser identificado com o discurso do senso comum, alimentado pelo repertório dos discursos que supervalorizam a necessidade de escolarização. Não podemos perder de vista a contextualização histórica das exigências

¹⁶ Não foram feitas correções gramaticais ou ortográficas nos textos aqui transcritos. A numeração utilizada obedece ao ordenamento dos textos analisados no trabalho mais amplo.

de cada época, bem como o significado do “viver bem”, que difere de pessoa para pessoa.

O que podemos identificar, contudo, através dos textos analisados é a crença na alfabetização como um ampliar de possibilidades. Outra possibilidade atribuída a alfabetização, constituinte do “mito do alfabetismo” refere-se às habilidades de socialização e às habilidades cognitivas.

Cook-Gumperz em seus estudos sobre o mito do alfabetismo, observa que as habilidades e funcionalidades da alfabetização foram sendo definidos por conceitos que contém certos julgamentos sociais sobre habilidades específicas, contribuindo para que o analfabetismo assumisse uma nova especificidade como a ausência de todas as habilidades “funcionais”, tornando mais provável a associação negativa com uma capacidade limitada (COOK-GUMPERZ, 1991). Sobre tal limitação, Vinão-Frago(1993) através de seus estudos sobre o alfabetismo e suas conexões entre a oralidade e os processos sociais mais amplos, tece críticas à divisão da sociedade em modos de pensamento: avançados e primitivos; domesticados e selvagens, ocorrido a partir do advento da escrita, como fator divisor do pensamento humano. Questiona que tipo de transformações a escrita, como tecnologia da palavra, causa nos processos psicológicos superiores, defendendo que a capacidade de generalizar, ordenar e classificar não é somente dos escolarizados.

Em outras palavras, ampliando a crença do “mito do alfabetismo”, o fato de não ser alfabetizado, além das limitações cognitivas, implicaria, também em outras limitações, como as de não conseguir ter amigos, brincar ou mesmo não ter coragem, com sugerem fragmentos do texto 1 – “[...]Falar melhor, criar amigos[...]”, Ou ainda nos fragmentos dos textos 17 e 20: “[...]trocar conversa com os outros[...]” e “[...]A nossa escola é linda, por dentro e por fora. Nela venho buscar conhecimentos, amizade e compreensão[...] crescer, aprender, criar [...]”. Tais narrativas permitem que identifiquemos que à alfabetização está sendo concedida maiores possibilidades de sociabilidade, o que se traduz, nos textos 19, no de número três e no texto de número dois em “felicidade”, “mudança de vida”, “inovação”, “esperança”.

Ao “mito do alfabetismo”, presente nos textos, podemos aproximar o “mito da escolarização” e o “mito da educação”, como no fragmento do texto 35 que nos diz “[...]que a escola é um espelho que todo o ser humano se sentir orgulhoso por poder passar por ela e acredito que sem a orientação de uma escola ninguém chega a lugar

nenhum[...]”, no 43 “[...] que o futuro está na educação [...]” ou no 44 que nos diz “[...] eu espero concluir os estudos pra ser um bom brasileiro e um cidadão bem educado.”

A alfabetização, segundo Cook-Gumperz (1990), se daria na interação cotidiana, por meio de tarefas práticas, possuindo maior valor nas áreas sociais e recreativas da vida, e apenas gradualmente é que entraria na vida econômica das pessoas. A equação entre a alfabetização, escolarização e mudança cognitiva, capaz de incidir e se relacionar com a atividade econômica, discutida no início dessa seção, marcando sua presença nos textos dos alunos, precisa ser analisada à luz do contexto histórico que implicou modificações, tanto na expectativa quanto nos conceitos de alfabetização e alfabetismo. É possível referenciar a presença de tais “mitos” como metanarrativas que vêm impulsionando discursos, seja no campo das políticas públicas, da docência ou mesmo do senso comum. Acreditar que sem a escola “ninguém chega a lugar nenhum”, como sugere o fragmento do texto 35, além de ser mais uma das “crenças”, que têm seus efeitos de verdade através dos discursos, ao mesmo tempo pode ser uma afirmação contraditória. Os próprios alunos do programa, em muitos outros textos analisados, fazem referências às suas trajetórias de vida, com semelhanças e diferenças, com suas conquistas e derrotas. Ou seja, muitos dos que ali estão, ou mesmo os que hoje freqüentam outros programas de alfabetização, chegaram, sim, há muitos lugares, mesmo sem ter passado pela escola.

Inúmeras práticas se desenvolvem a partir de concepções que, muitas vezes, estão permeadas dos discursos que supervalorizam os sujeitos escolarizados em detrimento dos não-escolarizados. Sobre essa questão, Trindade (2004) observa:

Consideramos problemáticos os discursos que desvalorizam as habilidades dos não-escolarizados, ao mesmo tempo em que valorizam as dos escolarizados, já que essa habilidade deve ser analisada no seu contexto de aprendizagem e uso. Podemos, isto sim, lançar um outro olhar para a relação entre as equações alfabetização e escolarização, bem como alfabetização e mudança cognitiva, destacando a importância de considerarmos tais equações como produtos culturais que ganham contornos regionais e históricos (p. 132).

São os discursos gestados na modernidade que reiteram a escola como *locus* privilegiado através da qual a possibilidade da constituição de uma alfabetização moral para a produção do “bom cidadão” ou mesmo do “bom brasileiro” e do “cidadão educado”, como apontam alguns fragmentos do texto 44. Tais enfoques estão presentes em outros textos analisados. É Trindade novamente quem destaca que a desmistificação

de certas crenças “inventadas” na modernidade permite, ao mesmo tempo, “a desconstrução de sonhos ou pesadelos, pois se nos mostra que somos menos autônomos do que pensávamos, mostra também o quanto somos mais humanos e históricos” (TRINDADE, 1998, p. 52).

Outro destaque que faço, é com referência à “oportunidade” que o programa ou o governo oferece, conforme aparece nos fragmentos do texto 12 “[...] é um projeto bom [...]. Por que muitos, não tiveram a oportunidade de estudar, eles estão gostando muito deste projeto” e 44 “[...] o governo com a EJA está dando oportunidade às pessoas que precisam estudar”. De acordo com a Constituição de 1988 (artigos 205, 206 e 208) a educação é um direito de todos, portanto, não seria apenas uma “oportunidade” proposta por esse programa especificamente. Estudos “mostram que pais de pequena ou nenhuma escolaridade reivindicam primeiro para seus filhos, a condição de direito à educação, diversa da deles próprios, e poucas vezes se incluem como credores desse direito” (PAIVA, 2003, p.2)¹⁷. Ou seja, o/a analfabeto/a desconhece um de seus direitos constitucionais.

A importância de voltar a estudar

A primeira seção integrante da parte II do Caderno Pedagógico analisado fornece o título que dei a essa sessão. Poderíamos nos perguntar sobre que importância: para os/as alunos/as? Para o Programa? Através da circulação dos textos daqueles a quem está se direcionando? Para o Governo? Para a Secretaria? Através da possível circulação e divulgação de seus discursos e de suas práticas? Para os professores/as, docentes ativos ou em formação? Para (re)pensarem a sua prática pedagógica? Enfim, muitas questões poderiam ser levantadas. Contudo, devido aos limites impostos nesse trabalho, não será possível adentrar em tais discussões. Limitarei a mesma nesta seção, ao exame da importância de voltar a estudar para dar conta “dos sonhos”, “da religiosidade” e da “reabilitação”.

Estudar, de acordo com os textos dos alunos, aqui analisados é importante e estaria sendo vinculado à “conquista de sonhos”, como ilustra o fragmento do texto 31 “[...] meu sonho aprender a ler e a escrever para conhecer o mundo[...]”.

¹⁷ Disponível em site: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2007.

Tal fragmento faz referência ao aprender a ler e a escrever colocado de forma romântica, como algo difícil de ser alcançado. O “sonho” aliado aos aspectos de possibilidade de conhecimento do mundo nos remete a pensar sobre o quão distante do aluno estava essa possibilidade. Narrativas discursivas que se atravessam de forma polifônica¹⁸ no texto do aluno, colocando a alfabetização distante, são as mesmas que em outro momento permitem acreditar na possibilidade de “conhecer o mundo”. Outro atravessamento pode ser identificado no fragmento do mesmo texto – “[...] E Deus vai me ajudar”. A religiosidade é marca freqüente em textos de alfabetizados/as adultos. Invocar a ajuda divina seria uma das facetas dos mitos que envolvem a alfabetização, identificada também, como as outras vozes que interpelam os discursos.

Um último aspecto que destaco na análise do texto 31 refere-se à sua avaliação quanto ao seu desempenho. A. entende que evoluiu, pois, no início não sabia nem a própria letra de seu nome – “[...] Quando comecei não sabia nem a A [...]”–, que é a primeira letra do alfabeto. A. aponta também para um outro conhecimento escolar, no caso a frase – “[...] hoje já escrevo até frases não quero mais parar de estudar [...]”.

Vejamos outros textos que também apontam para a importância de voltar a estudar.

Os textos 15 e 37 são ilustrativos dessa questão. Mas que importância seria essa? No texto 15, para M., um aluno surdo, ela estaria no aprender a ler e escrever pensando no futuro, talvez “um futuro melhor”, uma vez que a destaca apresentando duas vezes essa palavra em seu texto.

O texto 37 parte da resposta a uma pergunta – “o que pensam de serem alfabetizados?” – recebendo como resposta unicamente a narrativa escrita – “É bom. É importante”. Poderíamos pensar, inicialmente, sobre possíveis interdições pelas quais passaram esse texto, como por exemplo: já que era para responder a uma pergunta, porque a resposta não poderia ter sido oral e transcrita pela professora na impossibilidade do uso da escrita pelo próprio aluno. A escrita de N. é concisa e o

¹⁸ Trata-se [a polifonia] da incorporação, ao próprio discurso, das vozes de outros enunciadores ou personagens discursivos – o(s) interlocutor(es), terceiros, a opinião pública em geral ou o senso comum – ou seja, o coro de vozes que se manifesta normalmente em cada discurso, visto ser o pensamento do outro constitutivo do nosso, não sendo possível separá-los radicalmente (KOCH, 1986, *apud* SILVEIRA, 2002, p. 67).

desenho representa a imagem de uma casa e que nos possibilitaria múltiplas interpretações, valendo tal observação para a imagem da fruta desenhada à esquerda.

Nos próximos fragmentos dos textos 10 e 40 aproximo a importância de voltar a estudar com a possibilidade de reabilitação, sob enfoques diferenciados.

No fragmento do texto 10 – “Depois que perdi a visão há mais de 5 anos, minha vida deu uma reviravolta.[...] Esta oportunidade me ajudou a ver que existe outros cegos como eu, que precisam também de ajuda para voltarem a ser reabilitados” a alfabetizanda M. se utiliza da metáfora da visão. Sendo cega, atribui à oportunidade de estudar a possibilidade de “ver” que existem outros semelhantes a ela. Talvez a reabilitação a que esteja referindo-se seja justamente a essa “visão” diferenciada proporcionada pela situação de integrar o Programa. Por outro lado, podemos nos perguntar se M. não estaria também se utilizando dos discursos transformados em verdade, que estigmatizam os analfabetos. Discursos sobre o analfabetismo, sobretudo, os políticos e os veiculados na mídia, entre outros, muitas vezes se utilizam de metáforas que ligam o analfabetismo à “cegueira” e à “escuridão”. Na seqüência o cego seria a representação do analfabeto e a alfabetização seria a “redenção”, a “retirada da venda dos olhos” e a saída das “trevas da ignorância”(DI PIERRO & GALVÃO, 2007, p. 24; MARZOLA, 2001).

No texto 40 também identifico, de forma diferenciada, entretanto com aspectos semelhantes da necessidade de normalização, a questão da reabilitação. V. privado de sua liberdade acredita que o que aprender vai ser bom para sua vida. Conforme ilustra o fragmento “[...] Estudar na escola da Penitenciária São Luiz Gonzaga aprender mais o que não sabia o que aprende vai ser bom para minha vida”. O estudo seria uma forma de ser reabilitado para voltar ao convívio social. A reabilitação configura um efeito disciplinar, sinalizando a inclusão social resultante da reprodução de condutas como um fim a ser atingido. Dessa forma

passou-se de uma tecnologia de poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que multiplica a partir de seus próprios efeitos (FOUCAULT, 2002, p.60).

A inclusão depende, portanto, da sujeição a um tipo de poder, no qual o indivíduo torna-se agente e efeito. Estes elementos indicam a noção de normalização. A ação normalizadora, sobretudo, no caso, da proposta de educação no ambiente prisional,

supõe que aquilo que desvia, por ser inútil, incontrolável, indefinível, irreconhecível, ou seja, as condições e situações que levaram o sujeito à situação “patológica”, exige uma ação especializada com função disciplinar capaz de reabilitar e reinserir na norma, garantindo assim, a inclusão social, e assim, estaria sendo creditada ao estudo tal possibilidade.

Algumas considerações

Compreender como esse sujeito aluno/a, participante de um programa de alfabetização, expressa, através da produção textual, suas percepções acerca da importância da alfabetização e escolarização foi um dos meus objetivos desta análise. Tentei mostrar, em parte, a produtividade dos discursos sobre a alfabetização e seu efeito de verdade nas narrativas discursivas dos próprios alunos a quem se destina um programa de alfabetização de adultos.

Presentes na maioria dos discursos de políticas públicas de educação, a crença na alfabetização enquanto possibilidade de desenvolvimento pessoal e econômico, isto é, o “mito do alfabetismo”, transformou-se em uma verdade que passou a constituir algumas suposições, dentre elas a de que a alfabetização aliada à escolaridade favoreceria o alcance de melhores condições de vida e de trabalho. Além do “mito do alfabetismo”, “o mito da escolarização” e “o mito da educação” outros mais foram encontrados nos textos dos alunos que integraram um programa de alfabetização de adultos em 2005, no Estado do Rio Grande do Sul.

Percebo que, num Estado detentor de uma posição destacada no que concerne à alfabetização, os sujeitos que buscam os meios para se aproximar da cultura letrada podem estar carregando estigmas e sofrendo as agruras de serem excluídos de determinadas situações, pois os discursos do poder extremado da alfabetização interpelaram seus próprios discursos, constituindo os tais sujeitos “analfabetos”, “semi-analfabetos” ou “semi-alfabetizados”, conforme os discursos os enquadram.

Referências:

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 27-57.

FERRARO, Alceu Ravello. História da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003.

_____. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** In: Revista Educação & Sociedade, v. 23, nº 81. Campinas dez./2002.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. Preconceito contra o analfabeto. Editora Cortez, SP. 2007.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 36-64.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. v. 22, n. 2, 1997, p. 15-46, jul./dez.

JOIA, Orlando; PIERRO, Maria Clara Di; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, nov./2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jan./fev./mar./abr./2002, p. 20-28.

MARZOLA, Norma. **O analfabetismo como metáfora**. In: SCHIMIDT, Sarai (Org.) A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 111 – 116.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin – conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

PAIVA, Vanilda. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. 2003. Disponível em site: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Olha quem está falando agora” A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 61-83.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A elaboração da proposta curricular como processo de formação docente. Alfabetização e Cidadania** - Revista de Educação de Jovens e Adultos, São Paulo, n. 11, p. 75-85, 2001.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current issues in comparative education**. New York: Teachers College/Columbia University, v.5, n. 2, may 12, 2003.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A Invenção de Múltiplas Alfabetizações e (An)Alfabetismos. In: **Educação & Realidade: Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Formação de Professores**. Porto Alegre: 2004. v.29, n. 2, p. 125-142.

_____. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefato e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (org). **Múltiplos Alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 123-133.

VINÃO FRAGO, Antonio. História da alfabetização versus história do pensamento, ou seja, da mente humana. In: VINÃO FRAGO, Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Educação, teoria e crítica. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre/RS. 1993.

Material analisado

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/RS. Jovens e Adultos: Ressignificação dos saberes no mundo letrado. **Cadernos Pedagógicos**. Santa Maria: Editora Palotti, 2005/2006.