

CDU 372

DO ANALFABETISMO E DA ALFABETIZAÇÃO*

Gerusa de Mendonça Gomes

Pesquisadora do Departamento de
Educação da Fundação Joaquim
Nabuco

1. Introdução

Presença constante ao longo da formação social brasileira, o analfabetismo ainda persiste no País, sobrevivendo a "campanhas" e "movimentos" e a soluções do tipo "contábil" ou "populista". A década de 40 marca o início de um tratamento menos espontaneísta para o analfabetismo quando se começa a discutir, separadamente, os problemas referentes à educação elementar (para crianças) e à educação de adultos (Paiva, 1973). No decorrer desses 50 anos, em meio ao processo de sedimentação do poder político e das estruturas sócio-econômicas, a visão social do analfabetismo, tanto quanto a do analfabeto, tem se apresentado contraditória. Ora trata-se o analfabetismo como causa da situação social e cultural do País; ora admite-se que ele resulta do processo de marginalização das massas populares. Ora considera-se o analfabeto como um indivíduo carente de cultura, parasita econômico, necessitando integrar-se ao sistema pra assumir uma posição na sociedade; ora vêem-no como um criador de cultura, produtor econômico, necessitando tomar consciência da sua posição na sociedade. De todo modo, sempre no interior de relações societárias amplas.

* Este artigo é parte integrante do projeto de pesquisa "O significado do ato de alfabetizar — representações sociais de professores-alfabetizadores", financiado pelo INEP.

Enquanto a tematização do analfabetismo tem se postado, em geral, sob as lentes de processos sociais difusos, a visão do que seja alfabetização tem se colocado na prática pedagógica — e até mesmo em espaços acadêmicos — presa às questões exclusivamente escolares, centrada na relação interpessoal professor/aluno e nas técnicas de ensino, distanciada da própria realidade onde são forjados o analfabetismo e o analfabeto. Como uma das exceções destaca-se o trabalho de Paulo Freire, mesmo assim entendido freqüentemente como uma contribuição à questão de método de alfabetizar. Ao que tudo indica a alfabetização não tem conseguido mobilizar uma discussão também voltada para a totalidade social.

Sob tal preocupação, este estudo procura fazer outro tipo de recorte discutindo a alfabetização em confronto com determinadas dimensões com que se apresenta concretamente o analfabetismo — estritamente educacional, da pobreza, psicossocial, política — tendo presente que a dimensão política da alfabetização privilegia, no foco analítico, o fato de que a apropriação do “saber sistematizado” traz como conseqüência uma mudança na totalidade social.

Se é verdade que a educação, isoladamente, não traz a “salvação nacional” nem é o “fator de mudanças” promotor do desenvolvimento, sequer do crescimento econômico, por outro lado não deixa de ser verdadeira a afirmação de que há uma contribuição específica, e não desprezível, da atividade educativa em processos sociais e econômicos mais amplos. Embora seja vasto o campo de relações entre a educação e a sociedade, há uns espaços comuns e particulares em que sistemas e movimentos educativos interagem de modo mais próximo com as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade. Um deles é o da alfabetização. No âmbito sócio-político, a alfabetização se reveste do caráter instrumentalizador para os indivíduos no sentido do avanço nas conquistas da cidadania, de maior poder na sociedade civil. No terreno estritamente pedagógico, a alfabetização concretiza a “passagem de um modo de organização conceitual a outro”, quer dizer, “de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento” (Ferrero, 1988:9) espelhando o fundamento democrático de que o saber sistematizado deve ser apropriado pelos dominados não só para que contestem a dominação mas para que retomem o que seu trabalho possibilitou (Cury, 1984).

Tentando contribuir com o processo de construção da cidadania, este artigo inclui-se, pois, entre tantas outras ini-

ciativas em favor da educação popular, sabendo-se que o analfabetismo tem sobrevivido no Brasil a campanhas e programas que desde os anos 40 se destinaram a erradicá-lo. Além do mais constata-se nas palavras governamentais, apoiadas em estatísticas e em inúmeras pesquisas como e quanto viceja o analfabetismo no interior da educação escolarizada, desafiando a sociedade organizada e os profissionais do setor educativo. É de estranhar (ou não?) que, sendo a tarefa educativa sempre apresentada como urgente, socialmente importante e legítima para os interesses do povo, dela se consiga tão pouco

2. A contabilidade do analfabetismo

A concepção mais antiga e mais corrente de analfabetismo trata este fenômeno exclusivamente como ausência de instrução, traduzida no caso como não saber ler e escrever textos simples. Sob tal fundamento submete-se a sociedade a uma grande divisão entre dois grupos distintos de indivíduos: o dos analfabetos e, o outro, o dos alfabetizados. Tal distinção aparece com certa nitidez quando se trata da população adolescente e adulta. Aqueles que ultrapassaram a chamada "idade escolar" sem haver freqüentado escola, ou sem ter tido oportunidade de estudar para adquirir instrução, enquadram-se, inquestionavelmente, sob tal ponto de vista, no rol dos analfabetos. Mas, não só estes são computados. Também são alcançados aqueles que perderam a habilidade da leitura e da escrita, anteriormente adquirida, os quais estariam abrigados sob o rótulo genérico criado pela UNESCO, de "analfabetos funcionais". Em relação à população infantil a questão torna-se mais fluida. Parte-se algumas vezes da noção comum de que a categoria analfabeto não seria aplicável a este grupo. Se isto é verdadeiro para os indivíduos até 6 ou 7 anos, idade-limite estabelecida pela sociedade brasileira para o início da escolarização obrigatória, não o é daí por diante. A partir desta colocação, o estudo do analfabetismo do ponto de vista social e individual, passa a ter sentido, embora o problema exija um tratamento diferenciado no período correspondente à primeira etapa de escolarização, ou seja, entre a 1a. e a 4a. série do 1º grau ou dos 7 aos 10 anos de idade. Dos 10 anos para cima parece nos adequado sob todos os aspectos, no Brasil, o emprego do conceito de analfabeto, principalmente quando a ele se articula a categoria classe social.

A abordagem do analfabetismo pareceria simples e clara, se o seu marco conceitual se restringisse à questão individual do não saber ler ou escrever textos de maior ou menor dificuldade. Na prática no entanto nem sempre é um empreendimento tão fácil, mesmo restringindo-se ao campo da relação com a língua culta do país (não enveredando pela área da Matemática, Arte, etc.). A necessidade de estudar comparativamente a situação entre países levou a que, em 1958, a UNESCO propusesse uma definição de analfabeto a partir da qual os organismos internacionais pudessem elaborar, com maior rigor, estatísticas mundiais sobre o analfabetismo. O analfabeto foi, então, definido como "a pessoa que não é capaz de ler e escrever, compreendendo, uma breve e simples exposição de fatos relativos à sua vida cotidiana". (Lestage, 1982:5). Retornando ao tema, a Conferência Geral da UNESCO, em 1978, buscou maior precisão conceitual, criando a categoria "analfabeto funcional" para designar a pessoa que não pode empreender aquelas atividades em que a alfabetização é necessária para a atuação eficaz em seu grupo e comunidade ou seja atividades que lhe permitiriam valer-se da leitura, da escrita e da aritmética a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento da comunidade (Lestage, op. cit.: 5). O que conseguiu, porém, foi tornar o conceito mais amplo, e incalculavelmente mais difícil de apreensão. Talvez por isto é que na contabilidade do analfabetismo, se venha insistindo na face mais divulgada dos estudos sobre o tema, à luz da primeira das definições.

No Brasil, numerosos estudos produzidos sobre o analfabetismo apegam-se à medida do "quantum de instrução" prevalecente no país. A PNAD tem sido uma das fontes mais utilizadas para subsidiar o tratamento do assunto. De conformidade com a PNAD-85 20,7% da população brasileira de 15 anos e mais, são analfabetos, bem como 17,4% da população de 10 a 14 anos. Nos dois casos, a maior concentração de analfabetos está na zona rural (39,5% e 34,9%, respectivamente). Com relação a 88, a taxa de analfabetismo atinge, em referência ao grupo de 15 anos e mais aproximadamente, 18% (Paiva, 1990, citando PNAD-85). Mais significativo, porém, é dizer que o número absoluto permanece praticamente o mesmo, em torno de 30 milhões, há várias décadas, apesar do aumento da população. (Paiva, *idem*).

Indo um pouco adiante nessa exploração aritmética, mas sem lhe transpor, verifica-se, ao longo dos últimos 40 anos, que a quantidade de analfabetos se altera na razão in-

versa do que ocorre no ensino formal elementar e não tanto pelas iniciativas destinadas aos analfabetos adultos e adolescentes. Quando o índice de crescimento da matrícula no “ensino primário” decresce, o índice de analfabetismo aumenta. Assim é que o índice de redução do analfabetismo no Brasil desce de 11% (década de 50) para 7,8% (década de 70) acompanhando a queda do índice de crescimento de matrículas do ensino primário, que era de 50% nos anos 50 e 27% nos anos 70. Nem mesmo a subida ocorrida nos anos intermediários de 60 (atingiu 64%) impediu o aumento do analfabetismo na década 70. Tampouco a existência do MOBRAL, espreado pelo país com estrutura montada e recursos volumosos. As estatísticas oficiais continuam mostrando que “50% das crianças que ingressam na 1a. série do 1º grau não conseguem concluir sequer a 4a. série, constituindo o significativo exército dos expulsos da escola e, o acesso à educação formal assume contornos de funil: de cada 100 brasileiros que começam a 1a. série, apenas 20 crianças chegam ao 2º grau...” (Subsídios para uma política nacional de educação e para o plano nacional de educação, 1990, p. 4).

O Nordeste do Brasil, em sua condição de área subdesenvolvida de um país caracterizado do ponto de vista social como de terceiro mundo, apresenta, inicialmente, um quadro mais agravado. Para configurá-lo passamos a referir alguns indicadores. A situação do analfabetismo no Nordeste é de tal modo acentuadamente grave que justifica a observação de ser esta a região que rebaixa os indicadores nacionais. Em 1985, congregando 27% da população de 15 anos e mais, no país, o Nordeste apresentava uma taxa de analfabetismo de 39,6% nessa faixa e na dos 10 a 14 anos de 38,9% (PNAD, 1985), representando em números absolutos cerca de 9,01 milhões e 1,90 milhões, respectivamente. Comparando-se com 1980 não apenas as taxas melhoraram como mostram uma inversão importante provando ser menor o analfabetismo do grupo de 10 a 14 anos, detalhe relevante quando se sabe que 22% da PEA no Nordeste está composta por indivíduos com idade entre os 10 a 14 anos (PNAD, 1984).

Se confrontarmos a situação urbana e rural observamos que:

- a) as maiores taxas de analfabetismo estão na zona rural. Em 1985, do agrupamento de 15 anos e mais: 55,9%, e dos pertencentes ao grupo dos 10 aos 14 anos: 56,2%.

Constata-se neste caso que a situação do grupo dos 10 aos 14 anos continua pior que a do grupo de idade a ele subsequente. Quanto a esta situação educacional já se manifestara a SUDENE nos seguintes termos: "Sabendo-se que a condição de analfabeto além de reduzir os direitos políticos do cidadão, de limitar suas aspirações e de produzir efeitos negativos em sua auto-estima, contribui para a sua sobreexploração do ponto de vista econômico é deveras preocupante a constatação de que é analfabeta mais de 3/4 da população economicamente ativa que trabalha no setor agrícola do Nordeste". (Ferreira, 1988, p. 67, citando Proposta de Educação no Meio Rural, SUDENE, 1984);

- b) na zona urbana as taxas de analfabetismo, embora sensivelmente menores, ainda são superiores à taxa nacional desde que atingem os 27,8% para o grupo dos 15 anos e mais; e 22,9% para o dos 10 a 14 anos.

Os Estados nordestinos apresentam, em 1985, situação diferenciada que permite alinhá-los da seguinte forma:

Taxa de analfabetismo	10 a 14 anos	15 anos e mais
30% a 40%	PB, PE, SE, BA	PB, PE, SE, BA, RN
40% a 50%	CE, MA, RN, AL	CE, MA, PI
acima de 50%	PI	AL

FONTE: Diagnóstico Regional da Educação Básica-Nordeste: Situação social da educação, situação educacional da sociedade. MEC, 1987:211 (mimeo)

Por todo o exposto, podemos supor que além da falta de acesso à escola continuar sendo um problema sócio-educacional significativo no Nordeste, com implicações diretas com o analfabetismo, não menos importante vem sendo a questão centrada na incapacidade da escola de proporcionar uma "trajetória normal" no interior do sistema escolar.

A ratificação do analfabetismo, portanto, se faz também pela exclusão do aluno da escola fundamental antes de ter consolidada sua alfabetização. Fato não só pedagógico, mas sócio-educacional, produzido no espaço de inter-relação da escola com a sociedade, a saída prematura do aluno, vem rebaixando o nível educacional da população.

Recorrendo à PNAD/82, Ferraz (1988) especifica a seguinte situação concernente ao Nordeste.

- em termos de tempo de estudo, da população residente de 7 anos ou mais — em torno de 28,7 milhões — 46,2% não possuem instrução ou tiveram menos de um ano de estudos;
- 26,5% detêm de 1 a 3 anos de estudos apenas;
- 20,2% contam com 4 a 8 anos de estudos.

A partir destes dados infere que:

- 72% da população nordestina não chegou sequer a completar o ciclo do chamado “ensino primário”, de 4 séries;
- provavelmente, o número de pessoas que concluiu o 1º grau não é superior a 7% da população.

Se olharmos o nível educacional da população trabalhadora — rendimento mensal de 1,53 SM — vemos que a média na região é de 3 anos de estudos (PNAD — 1983). Dada a associação entre instrução e rendimento, observe-se as diferenças encontradas na média do rendimento mensal e indicador anos de estudo: (Ferraz, 1988)

Região	Anos de estudo (média)	Rendimento mensal (salário mínimo)
Nordeste	3,00	1,53
Sudeste	5,25	3,04
Brasil	4,67	2,56

FONTE: Diagnóstico Regional da Educação Básica — Nordeste. MEC, 1987:70 (mimeo)

O analfabetismo no âmbito restrito da ausência do domínio da leitura e da escrita agrega, pelo visto, um enfoque que combina as questões de falta de escolaridade com a de "escolaridade ineficiente". Ou seja, paradoxalmente, tanto a falta quanto a presença da escola ratificam o analfabetismo. De que maneira? A quantidade insuficiente de vagas no ensino público para assegurar a universalização e democratização da educação escolar para a população brasileira (não obstante a expansão quantitativa, qualquer que tenha sido, do atendimento educacional ocorrida nas últimas décadas) responde pela persistência do analfabetismo na medida em que deixa, a cada ano, um estoque de não escolarizados. Sabe-se, porém, que a taxa de escolarização real (proporção da população em idade escolar matriculada no ensino de 1º grau) aparentemente alta se vê desgastada pelas taxas de repetência (proporção de matrículas de alunos repetentes) e de sobrevivência (proporção de alunos em que, havendo ingressado na 1ª. série chegam, ao tempo correspondente, a última série do 1º grau). Neste particular "a situação do Brasil e da região nordestina é uma das piores, ou a pior, da América Latina" (Ferraz & Waiselfisz, 1988, p. 72). "No Brasil são em todo, mais de 70% dos alunos que ingressam no sistema escolar, ou repetem ou se evadem, subindo essa proporção para quase 90% quando se trata do Nordeste; só 29,4% para o Brasil e 11,9% para o Nordeste chegam à 8ª. série". (Ferraz & Waiselfisz, *idem*).

Enfim, o contingente de analfabetos se amplia no interior da própria escola, pela não efetivação por parte desta da sua função primordial de propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado. Pesquisas recentes vêm demonstrando que o ingresso e a permanência na escola por quatro, seis ou até oito anos não tem garantido ao estudante tornar-se alfabetizado, muitas vezes nem mesmo no sentido restrito originalmente atribuído ao termo. Nesta perspectiva pode-se dizer que a problemática do analfabetismo é, em parte, decorrente de questões intrínsecas à escola, dentre as quais têm sido mencionadas a falta de preparo e de condições de trabalho do professor, a inadequação curricular, o escasso tempo "oficial" e "extra-oficial" da jornada escolar, entre outras. Buarque (1986) estudando classes de 1ª. série em Pernambuco destaca que os professores não conseguem estabelecer parâmetros para julgamento do processo de alfabetização, tampouco demonstram uma consciência crítica face aos métodos em sala de aula. Por que não teriam consciência crítica? Qual o

significado da alfabetização para os professores? Isto reforça a necessidade de investigações portadoras de outro recorte da realidade, mostra a necessidade de avanço em outros campos de estudo. Na verdade, se os professores têm que viabilizar o ato de ensinar é fundamental saber como o representam no processo mesmo de torná-lo um ato. De modo geral, os estudos vêm constatando uma grande distância entre a escola e as camadas populares (Gatti, 1981; Rosemberg, 1981; Brandão, 1986) revelando uma qualidade pedagógica que não consegue ainda transformar a competência técnica em vontade política (Mello, 1985) numa conjuntura em que a formação, as condições de trabalho e a remuneração, mutuamente relacionadas, interferem negativamente no grau de competência (Waiselfisz, 1988). No tocante ao currículo, estudos vêm apontando o quanto o processo de aculturação faz os alunos perceberem, na escola, "seus próprios hábitos e padrões com estranheza e os leva a aspirar a participação na cultura dominante... sem lhes dar condições de concretizar tal aspiração" (Noronha, 1977).

3. — O analfabetismo é um problema? Para quem?

Não se pode compreender e tentar explicar o analfabetismo "in abstracto", sem focalizar o analfabeto "in vivo". A análise do analfabetismo exige, para ser consistente, que se ultrapasse a dimensão exclusivamente quantitativa, contextualizando-o em âmbito de maior amplitude, como o social, o cultural, o econômico, além do educacional propriamente dito. Requer, ainda, em movimento inverso, que se transponha a abordagem macrossocial e se distinga nela, sem prejuízo da totalidade, o microssocial, as unidades que compõem o fenômeno em sua globalidade.

A partir desta perspectiva que busca as relações todo e parte em suas diversas articulações, o analfabetismo vem sendo redefinido. Helena Lewin, por exemplo, o define como "fenômeno de exclusão social e de marginalização econômica; de compulsório afastamento político e de subtração do gozo dos benefícios sociais e dos direitos civis; de impedimento do acesso às várias formas de expressão da cultura erudita e, paralelamente, de desvalorização do popular e do seu patrimônio cultural". (Lewin, 1989, p. 160). No Brasil, o analfabetismo não é uma situação meramente individual, mas uma situação social compartilhada por sujeitos integrantes de determinada classe social.

Alvo da discriminação social que lhe estrutura a identidade, o analfabeto está inserido num círculo de restrições. Está impedido de participar do universo letrado ao qual comumente está associada a modernização das estruturas. Está desprotegido no tocante aos direitos da cidadania. Está fragilizado no desempenho das atividades de sobrevivência, seja nos aspectos econômico e político, seja nos de preservação da integridade pessoal.

O caso do analfabeto ainda criança não é tão diferente do caso do adulto. Se entendermos que é possível à pessoa comum alfabetizar-se na infância, entre os 6 e 9 anos, podemos ver no analfabetismo de crianças de 10 a 14 anos a outra face do mundo dos "excluídos sociais". A criança das camadas de menor nível de renda da população sofre a exclusão educacional de várias formas: falta de vagas; falta de meios materiais para freqüentar escola; expansão do sistema escolar; residual apropriação na ordem dos conhecimentos sistematizados. Além disto, por conta da sua introdução pessoal (direta ou indiretamente) no mundo do trabalho produtivo, até mesmo antes dos 10 anos de idade, passa a compor um grupo populacional que, sem deixar de ser escolarizável ou escolarizado, é concomitantemente população trabalhadora (Gomes & Queiroz, 1987).

Consideradas as observações até agora feitas, visualizamos o analfabetismo no Brasil como um fenômeno pluridimensional. Assim, chegamos à captação de algumas dimensões que o caracterizam, concretamente:

- **a dimensão estritamente educacional**, cuja expressão mais corriqueira consiste na falta ou insuficiência de escolaridade. Dimensão singular por distinguir dois tipos de pessoas ou grupos: o dos que fizeram a passagem de um plano de conhecimento a outro de natureza distinta, (os alfabetizados) e os outros que ficaram antes dessa passagem (os analfabetos);
- **a dimensão da pobreza** (nacional e latino-americana), cuja conceituação mais freqüente está associada a um "estado generalizado de carências". Neste particular, merece referência a relação direta entre nível de renda e anos de estudos, mencionada anteriormente;

• **a dimensão psicossocial**, cujo entendimento fundamental está nas relações entre a formação da identidade dos sujeitos e a sua inserção na realidade concreta.

Tais dimensões deslocam para segundo plano questões de idade, ainda que se reconheça a necessidade de trato pedagógico distinto se o sujeito a ser alfabetizado for uma criança, um jovem ou um adulto.

Do ponto de vista social, o analfabetismo tem sido no Brasil a expressão concreta de uma definição política da sociedade e menos de uma ausência de política, basta lembrar os fatos sócio-educacionais até aqui discutidos. Traduz a posição dos grupos hegemônicos que levam a excluir as camadas populares do acesso aos bens produzidos pela sociedade, dentre eles o ensino escolar e a cultura. Poder-se-ia dizer que não interessa aos grupos hegemônicos o acesso de todos ao saber hierarquizado dos conhecimentos e das ciências, posto que tal fato acarreta uma fragilização do poder. Encontra-se pois, subjacente à problemática do analfabetismo e também ao processo de alfabetização a questão fundamental das relações entre saber e poder, este último como tratado por Foucault: esquema de dominação — repressão, voltado para reinscrever perpetuamente as relações de força “através de uma espécie de guerra silenciosa nas instituições e nas desigualdades, na linguagem e até no corpo dos indivíduos” (Foucault, 1981, p. 176). A apreensão dessa problemática complexa (analfabetismo/alfabetização) supõe abordá-la, enfim, por uma ótica política, segundo oposições pertinentes do tipo luta e submissão. Não se entenda, porém, que o problema se esgota no maniqueísmo do interessa e não interessa. Pelo fato mesmo de ser complexa, a problemática comporta níveis e sobretudo o entendimento da lógica do sistema sócio-econômico. É necessário perceber, numa visão de totalidade, que ao sistema interessam os alfabetizados na medida em que isto é objetivamente requerido — e não por razão de direito da pessoa ou do cidadão — tanto quanto podem interessar os analfabetos. De acordo com o ponto de vista de equilíbrio do sistema, nem o “quantum” de alfabetizados pode ser extrapolado, nem a apropriação do saber pode exceder ao que lhe é estritamente útil.

Ao buscarmos compreender o que, na sociedade brasileira, conduz à permanência do analfabetismo detectamos nas contradições dessa mesma sociedade o que vem sendo

camuflado: o poder, esta coisa enigmática, ao mesmo tempo presente e oculta, age no sentido de tornar inacessível a determinadas camadas da população a apropriação do conjunto de referentes com que o sujeito decodifica a palavra mediante a qual estrutura o mundo em suas representações. Nesse sentido, pode-se afirmar que a existência do analfabetismo — bem como a sua evidência real, o analfabeto — não tem se constituído um problema para as camadas dirigentes do País. É sabido que uma situação é problemática se e quando passa a ser uma situação subjetiva e objetivamente indesejável, provocando uma necessidade expressa de ser superada. E isto parece não se aplicar ao caso brasileiro. Afinal, não obstante esta problemática atingir diretamente 1/5 da população brasileira (os analfabetos) e, de uma ou outra forma, alcançar a maior parte dos 4/5 restantes (os chamados “analfabetos funcionais”; os escolarizados com reduzido número de anos de estudo) o País como um todo conseguiu uma posição econômica proeminente e até mesmo logrou alinhar-se às democracias contemporâneas, contando, inclusive, com o voto dos próprios analfabetos. Historicamente, podemos também enquadrar a problemática do analfabetismo — alfabetização no fenômeno abrangente do patrimonialismo (transmudado, hoje, na visão de alguns estudiosos, em neopatrimonialismo) que se caracteriza pela “prevalência de relações de poder personalizadas que inibem a formação do espaço público e do privado e dos direitos que os formalizam” (Martins, 1989:40).

Firma-se, por todo o exposto anteriormente, a **dimensão política** explicativa da permanência do analfabetismo no País bem como das dificuldades para superá-lo. Essa perspectiva enseja a apreensão de outra faceta do problema que a própria realidade vem impondo: a sua articulação com os movimentos sociais contemporâneos. Neste espaço político explicita-se uma temática mais ampla, a da “educação popular” no interior da qual fere-se o debate acerca do “saber sistematizado” e o “saber das pessoas”, este entendido como “saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam” (Foucault, 1981:170). As relações dialetizadas entre o “saber sistematizado” e o “saber das pessoas” perpassa, no bojo dos movimentos populares, a discussão sobre a alfabetização em todas as dimensões e níveis mas é justamente na dimensão política, núcleo central do problema, que elas se aprofundam. Aqui, tendo em vista o interesse das camadas populares, a aparente alternativa de al-

fabetizar ou não encaminha a solução do analfabetismo pela via da necessidade de alargamento dos espaços do poder num contexto em que “a alfabetização amplia as possibilidades de intervenção na sociedade”. (CEAAL, 1989, p. 192). Assim, considerados os diversos níveis que dão conta da totalidade, a dimensão política da alfabetização coloca sob o foco analítico o fato de que a apropriação do “saber sistematizado” traz como conseqüência a mudança na totalidade. E, neste fato reside a função ameaçadora da alfabetização ao “status quo”, que, em situações concretas, tem a potencialidade de romper com a acomodação, instrumentalizando criticamente os sujeitos, pela apropriação dos novos referentes, para novas formas de pensar e agir.

Não se pode esquecer que a alfabetização é, em tese, ou deveria ser, o início de um processo de transmissão-apropriação da reserva de uma parcela consideravelmente grande do saber de uma determinada sociedade, processo que de modo usual ocorre sob a direção de uma instituição denominada escola. Daí é que, até certo ponto pode-se concordar com a afirmação de que “a cultura letrada mesmo não sendo um universo participado por todos é, nas circunstâncias atuais, onde se elabora a cultura dominante, a que tem poder de domínio (não de extermínio) sobre as outras”. (Bezerra, 1982, p. 27). Não obstante, não sendo único o código letrado, há que se levar em conta a existência de outras formas de apreender a totalidade. O confronto entre códigos com as dificuldades que lhes são inerentes é uma ocorrência concreta, própria do período da alfabetização quando, na tentativa de se revelarem mutuamente, nem sempre ficam claras a comunicabilidade entre essas fontes de conhecimento e os canais onde os conhecimentos circulam. Mediante a visão política infere-se que para as camadas populares o ato de alfabetizar é um problema, posto que lhes interessam as potencialidades de transformação que a transmissão eventual do código letrado detém. Não se pode perder de vista que “aos grupos populares não cabe apenas preservarem o saber que têm (e lhes é expropriado), mas de se apropriarem do saber que lhes é negado, criando uma nova concepção de sociedade” (Garcia, 1982:43).

4. Em torno da alfabetização

Dizer que subjacente à alfabetização encontramos influências culturais e históricas não é suficiente para entendê-la em sua ação na sociedade, da mesma forma que não o é

afirmar, simplesmente, que a escola não é neutra. Exigem as duas posições que se analisem os princípios prevaletentes que as fundamentam. Como diria Giroux, apoiando-se em Foucault, "a alfabetização como a escolarização, é um fenômeno político e, em parte, representa um terreno epistemológico em litígio, onde diferentes grupos sociais lutam para determinar como a realidade deve ser interpretada, reproduzida e enfrentada" (Giroux, 1983:59). Nesta perspectiva é que podemos repassar algumas das principais abordagens explicativas da alfabetização que, de uma ou outra forma, têm seus seguidores entre nós, reservando-nos o direito de fazê-lo criticamente alicerçada numa opção teórico-metodológica.

A alfabetização retorna ao centro das discussões no discurso governamental de agora (1990), mantendo-se afastada — como se isto fosse possível — das questões de poder, cultura e política. Tal intento se faz colocando-a num contexto em que é tratada apenas como "habilidade" fundamental, posição que reflete uma abordagem instrumental cuja concepção básica consiste em supor relações não dialéticas entre conhecimento, habilidade e sujeito. O instrumentalismo, sendo tributário da teoria determinista seguida por correntes americanas e adeptos de Durkheim, defende o ajustamento do indivíduo à ordem social mediante uma homogeneidade ideológica. Sobrepõe a idéia de permanência à de mudança, numa percepção que entende seja constante a natureza humana, e por isto, a educação também deve sê-lo (Cury, 1985).

Na abordagem instrumental o conhecimento e as habilidades são elementos objetivos, isentos de valores; seu discurso suprime a noção de ética e valor da história conforme analisam integrantes da escola da teoria crítica, entre eles Habermas. Nos USA, como no Brasil, tem sido grande a influência de abordagem instrumental no campo da teoria e prática do currículo, análises da escola, assim como na normatividade da leitura, escrita e práticas de linguagem. Nela predomina o mecanismo, sendo típico desse modo de pensar tomar como foco central da alfabetização a distinção entre "aprender a ler" e "ler para aprender", ambigüidade ainda não resolvida para muitos professores (Hutin, 1986, p. 606). Na leitura a compreensão é reduzida à aprendizagem do conteúdo apropriado aos "cidadãos bem educados", enquanto a escrita e as práticas de linguagem sofrem o reducionismo e a negação das experiências culturais e históricas das classes trabalhadoras. Para os alunos das camadas populares propõe-se a "simplificação" uma vez que são tidos como portadores

de "capital cultural inferior" em conhecimento e valores. O conteúdo e o próprio aluno são submetidos a um processo de reificação.

Com penetração mais recente entre os alfabetizadores brasileiros a abordagem interacionista desloca o centro da problemática da alfabetização para o "significado". Nela, a aprendizagem é encarada numa interação entre o mundo objetivo e a pessoa; o conhecimento é visto como uma construção social. Logo, as "habilidades" cedem seu lugar à questão da construção do significado pelos alunos. Dentre as correntes que a integram destaca-se a cognitivo-desenvolvimentista que tem Piaget como inspirador, à base da teoria de estágios. Caracterizam esta corrente, tanto a reestruturação do conhecimento como a democratização do seu processo de transmissão. É de suma importância a idéia de processo, superposta à de conteúdo, sendo a leitura analisada em seu aspecto de processo intelectual. Neste sentido vê a criança em processo de alfabetização como "um ser que pensa e que busca compreender o sentido do mundo de objetos que a circundam" (Rego, 1983, p. 21). Avançando um pouco, esta mesma autora admite que quem aprende a ler e escrever pensando, reinventa o processo. Do ponto de vista político, as correntes interacionistas reduzem o poder ao contexto de comunidade; estão fora das suas análises "as questões relativas à forma como o poder, a ideologia e as forças de reprodução social e cultural operam dentro e fora da escola para promover o analfabetismo" (Giroux, 1983:76).

A propósito, ressalte-se, no que tange à alfabetização de crianças a estreita relação entre alfabetização e escola pois é neste espaço que se concretiza o ato de alfabetizar, mediatizando a definição dos alunos como sujeitos, enquanto articula formas de conhecimento, de comunicação e práticas de aprendizagem. Neste particular, descobre-se a aproximação das tradições instrumentais (e também das interacionistas) com a teoria individualista sabendo-se que neste contexto a educação é vista como desenvolvendo as forças individuais, deixando intocada a ordem social, dentro de uma concepção de que a melhoria dos grupos sociais decorre da melhoria de cada um.

Confirmando, ora o "status quo", ora o "indivíduo", as abordagens instrumental e interacionista ratificam para a educação um papel de instrumento de reprodução das relações sociais.

Em oposição às anteriores, as abordagens da reprodução, resultado de movimentos na Europa e nos EUA durante os anos 70, preocupam-se com a maneira como se reproduz um sistema social. Diferentemente das abordagens descritas anteriormente, o reprodutivismo centra suas análises na dominação e no conflito presentes na relação entre a educação e a sociedade. As análises do que acontece no interior da escola, onde as formas de subjetividade são constituídas, atrelam-se a outras relativas aos mecanismos ideológicos e estruturais que sustentam os sistemas de dominação de classe e de outros tipos. Diversificada em posições teóricas que se inter-relacionam (Althusser; Bowles & Gintis e Bourdieu) o reprodutivismo traça o seu arcabouço teórico centrando-se nos conceitos de poder, cultura, resistência e transformação social. Esses elementos trazem contribuições importantes à análise temática da alfabetização, apesar de algumas das correntes reprodutivistas não tratarem especificamente do assunto. A análise do reprodutivismo desvela a conexão entre poder e cultura, na medida em que cultura é entendida como fenômeno político visando a sustentação e a legitimação das relações de poder. Por isso, seus pensadores chamam a atenção para o fato de que nos processos de mediação das ideologias dominantes a escola, para manutenção de tais relações, atua como se fosse neutra, veiculando a idéia de ascensão social. Importa ressaltar o fato de que o conhecimento, sob tal visão, funciona como uma força reprodutiva tentando enquadrar os temas nos limites de classe, gênero e outros de interesse do grupo dominante. Não haveria na escola uma simples transmissão de conhecimento desde que seria evidente a sua submissão ao poder que veicula mensagens e conteúdos via ideologia. Entretanto as forças que promovem a reprodução (cultural e social), dentro do movimento de contradições sociais fomentam a resistência, nível importante para a transformação social. Resumindo, com base em Giroux (1983), pode-se dizer que a abordagem reprodutivista contribui para o desenvolvimento de uma teoria crítica da alfabetização:

- situando a escola dentro de uma trama de relações mais amplas;
- demonstrando aos educadores o papel que a escola desempenha sustentando a lógica do Estado e os imperativos do capital;

- mostrando que a produção de conhecimento e as relações sociais de sala de aula — politização entre conhecimento, cultura e poder — são significativas no processo de dominação social;
- demonstrando enfim, que a alfabetização não é neutra estando atrelada, também, à ideologia e à dominação.

No caminho da superação do reprodutivismo, sobretudo no tocante à idéia de violência cultural considerada como uma forma de perpetuar as relações de força, correntes neo-marxistas vêm desenvolvendo estudos que enfatizam as categorias resistência e reprodução, buscando articular mais intimamente estruturas sociais e ação humana. Disto decorre outra visão dos mecanismos de reprodução cultural e social fugindo a um certo fatalismo da escolarização que ocorre quando a idéia de dominação é totalizante a ponto de imobilizar a tentativa de transformação. Em apoio a tal postura afirma-se que “esferas ou espaços culturais (escola, família, sindicatos, meios de comunicação de massa) são governados por propriedades ideológicas complexas que geram contradição tanto dentro como entre eles” (Giroux, 1983, p. 52). Esta compreensão profunda da categoria contradição envereda pelo entendimento da dominação, seja como posição externa estrutural e ideológica, seja como processo de autoformação da classe trabalhadora.

Tal observação, tomada como um ponto de partida teórico, perseguindo a compreensão do conceito da autonomia relativa, leva a uma revisão de questões ortodoxas ligadas ao campo das veiculações da infra-estrutura com a superestrutura. A ação dos atores no processo social se sobressai mediatizando os condicionamentos estruturais e experiência de vida concreta. Por outro lado, ressalta-se que a ideologia não é cristalizada nem fechada como também não o é o próprio grupo dominante. Nessa perspectiva, a ideologia consiste em força mediadora que tanto camufla e encobre, quanto revela a realidade. Abordada em sua inter-relação com a realidade concreta, essa categoria abre possibilidades para a apreensão da produção e preservação de significados pela educação, escola e, particularmente, pela alfabetização. Além do que, viabiliza a captação de como os sujeitos em situações concretas de vida (a profissional, inclusive) produzem, transacionam, resistem e transformam a realidade concreta até mesmo

a própria ideologia. Enfrentada em sua relação dialética com a ideologia torna possível explicar porque a escola dissimula o seu comprometimento com a expropriação, a distorção e a fragmentação do saber que se destina aos grupos dominados. Se considerarmos que o saber, sobretudo o sistematizado, é produzido nas relações concretas entre o trabalho e o capital no processo produtivo podemos inferir, que o saber, qualquer que seja, tem validade universal e é legítimo. (Mello, 1985). A escola é apenas uma instância de transmissão e produção de conhecimento, não a única, que devolve o saber sistematizado aos grupos dominados na forma que mais convém aos dominantes, em conteúdo e qualidade. Somente quando desvinculado da prática real dos homens o conhecimento legitima a dominação. Aí este conhecimento passa a ser apenas idéia que os homens fazem da realidade (idealismo) ou, uma "coisa em si mesma", imutável e não produto das relações entre os homens e a natureza (objetivismo) (Mello, 1985).

Na área da alfabetização de adultos ressalta-se, ainda, o pensamento de Paulo Freire, como um contributo de crítica às teorias tradicionais de alfabetização e, de certa forma, às de reprodução cultural (embora lhes seja cronologicamente contemporânea ou anterior), na medida em que trata a cultura em termos dialéticos. No conceito de alfabetização proposto por Freire unem-se produção cultural, reflexão crítica e ação social, opondo-se às orientações tradicionais que se restringem a técnicas mecânicas e práticas alienantes e reificadoras. Ocupa posição central na sua teoria a noção de conscientização como inter-relação entre crítica e ação, momentos distintos mas ligados no processo político de libertação individual e coletiva. Como para Freire a alfabetização diz respeito a uma certa visão do conhecimento humano e da prática social que acolhe a cultura do dominado, o importante é instrumentalizar o aluno para que valorize as experiências históricas das suas próprias vidas, descodifique suas realidades vividas e entenda as relações de dominação e poder.

O pensamento de Freire, com influências isebianas e de orientações do pensamento católico tem até hoje forte repercussão nas iniciativas de "educação popular". Consideram alguns autores que nesses programas educativos que se multiplicam associados à Igreja, a movimentos populares e a incursões acadêmicas vêm prevalecendo tendências que têm sido denominadas de "populismo pedagógico". (Paiva, 1984). Sublinhemos alguns aspectos dessas vertentes que interessam

mais de perto à discussão travada no presente estudo. Predominam nessas tendências de educação popular uma certa rejeição à "transmissão do conhecimento" que é substituída pela "vivência" como fonte de conhecimento. Detecta-se um arraigado anti-intelectualismo que dispensa o professor da função de conduzir a descoberta do conhecimento além do horizonte dos alunos. Propugna-se uma espécie de auto-gestão do ensino deixando ao professor apenas a alternativa de "ir junto", ser "um companheiro de caminhada". (Paiva, *idem*).

O alicerce que nos é dado por este repasse teórico ensaja o fortalecimento do nosso modo de ver: a educação (escola e alfabetização sendo partes integrantes) embora venha servindo à reprodução não é somente isto. Como não se constitui uma forma acabada, nela estão inscritos seu "vir a ser" e seu "dever de ser", num processo de democratização do conhecimento que tem seu tom ameaçador na medida em que torna acessível às camadas populares o conhecimento privatizado pelos grupos dominantes. Nestas condições, vemos o professor como um agente de transmissão dos conteúdos assimilados historicamente e também um partícipe da produção do conhecimento que se faz no interior da escola com os alunos. Entendemos, ainda, que no processo de contradições da sociedade, onde a escola está ativamente inserida, a resistência a um tipo de educação reprodutiva alienada dos problemas sociais, vem gerando nos contextos de educação popular uma resistência de inflexão contrária tão forte que nega a função escolar e docente.

Precisamos, agora, recolocar o tema em seu devido lugar, ou seja na "valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária". (Saviani, 1981, p. 127). Não esqueçamos que a pedagogia da essência fundada no igualitarismo tem um caráter revolucionário "porque defender a igualdade essencial entre os homens continua sendo uma bandeira que caminha em direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens" (Saviani, *op. cit.*, p. 120). Daí, necessitamos retomar a preocupação com o conteúdo do ensino (saber), o método de transmissão e o agente que o transmite (o professor), sem que isto signifique desprezo pelas conquistas científicas e de prática política já alcançadas.

Nesta direção, tratando a alfabetização como uma prática social que desenvolve resistência à reprodução, necessitamos recorrer a instrumentos que possibilitem outros níveis

de conhecimento sobre a própria alfabetização tanto quanto sobre seu contexto.

Neste rumo é que procuramos analisar como a ideologia, encontrada nas atividades superestruturais da sociedade, se reproduz no plano individual enquanto os sujeitos professores vão resistindo e alcançando novos limites de consciência dos conflitos irrompidos na realidade. Aproximar-se do nível de consciência significa tratar, ao mesmo tempo, o problema da alienação caracterizada "ontologicamente, pela atribuição de 'naturalidade' aos fatos sociais" (Lane, 1983). Consciência e alienação figuram no contexto como pólos de análise considerado cada professor como uma totalidade que faz a mediação com a totalidade social. As suas representações — que não são apenas individuais, mas sociais porque espelham a inserção do sujeito na totalidade social possibilitam o acesso ao significado do ato pedagógico de alfabetizar que vai além dos conteúdos transmitidos, alcançando o posicionamento no fazer. E isto se explica porque a representação social corresponde "à reorganização do real pelo sujeito, através do confronto de sua experiência concreta com a situação histórica na qual ela se processa" (Carvalho & Madeira, 1984, p. 53).

Esta reorganização se realiza em níveis articulados de significado (Moscovici, 1984), particularizando-se em torno de objetos, fatos, idéias, conceitos, pessoas (Jodelet, 1984), não corresponde mecanicamente à ideologia, mas a supõe (Gomes, 1987). É uma relação do sujeito com o real que resulta de outra relação, ou seja, a relação que se estabelece entre a ideologia e o sujeito concreto, impregnada de experiências, desejos, crenças, fantasias (Kosik, 1986). Não são processos circunscritos aos indivíduos; são, em si mesmos, uma totalidade articulada na intersecção do psicológico com o social, reformulada continuamente no embate das experiências concretas vividas pelos sujeitos, em relações de afirmação e negação.

A construção do nosso pensamento cuida neste particular de conformar teoria e prática como momentos distintos, embora sem perder de vista o seu entrelaçamento. Se é a realidade o que interessa, sabe-se que a prática informa a teoria, mas é esta que comanda o processo de inteligibilidade (Limoeiro, 1971), esta é que encaminha a reflexão para que o concreto passe a ser um "concreto pensado" (Kosik, 1986).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Aída. "Conversando com os agentes". **Cadernos de Educação Popular**. Petrópolis: Vozes/Nova, 1982.

BRANDÃO, Zaia et alii. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

BUARQUE, Lair L. **Estilos de desempenho dos professores da 1a. série e seus efeitos sobre a aprendizagem da leitura**. Recife: UFPE, 1986.

CARVALHO, Célia & MADEIRA, Margot. "O Significado de Representação Social como categoria de análise em pesquisa educacional". **Revista Educação e Cultura**. Ano III, n. 12, 1984.

CEAAL. **Alfabetizar para la democracia. El CEAAL y el año internacional de la alfabetización**. Santiago de Chile: CEAAL, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. "Relação do saber e relação social: um ensaio". **Revista da Associação Nacional de Educação — ANDE**. São Paulo, Ano 4, n. 8, 1984.

Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FERRAZ, Marilene de Carvalho. "Oferta de ensino de 1º grau". In: **Diagnóstico Regional da Educação Básica. Nordeste: situação social da educação, situação educacional da sociedade**. Brasília: MEC, 1988.

- FERRAZ, Marilene de Carvalho & WASELFISZ, Julio Jacobo. "Oferta de serviços educacionais — Introdução". In: **Diagnóstico Regional da educação básica. Nordeste: situação social da educação, situação educacional da sociedade**. Brasília: MEC, 1988.
- FERRERO, Emília. **Alfabetização em processo**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- GARCIA, Pedro Benjamin. "Saber popular/Educação popular". **Cadernos de Educação Popular**. Petrópolis, Vozes/Nova, v. 3, 1982.
- GATTI, Bernardete et alii. **A reprovação na 1a. série do 1º grau**. São Paulo: USP, 1981.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.
- GOMES, Gerusa de Mendonça. **A Experiência do Vazio**. João Pessoa: Tese (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, 1987.
- GOMES, Gerusa de Mendonça & QUEIROZ, Arlindo. "Educação e política — em busca de uma compreensão". In: **Educação em Debate**. Fortaleza. UFCE, jul./dez. 1985.
- HUTIN, Raymond. "Aprendizagem e avaliação da leitura". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v. 67, n. 157, 1986.
- JODELET, Denise. Representation sociale: phénomènes, concept e théorie. In: MOSCOVICI, S. et alii. **Psychologie Sociale**. Presses Universitaires, 1984.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LANE, Sílvia Tatiana Maurer. "Ideologia ao nível individual". **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, n. 14, 1983.

- LESTAGE, André. "Analfabetismo y alfabetización". **Estudios y documentos de educación**, n. 42 Paris: UNESCO, 1982.
- LEWIN, Helena. Analfabetismo: a leitura da pobreza latino-americana. In: CEAAL. **Alfabetizar para la democracia**. Santiago do Chile, 1989.
- LIMOEIRO, Miriam. **O mito do método**. Artigo elaborado como fundamentação da autora para uma exposição sobre método científico no Seminário de Metodologia e Estatística. PUC/RJ. Rio de Janeiro, 1971. s.n.e.
- MARTINS, Paulo Henrique. "Brasil — Nordeste: crise do desenvolvimento ou crise do saber?". **Temas Rurais**, Recife, v. 2, n. 4, mai./ago., 1989.
- MEC. **Diagnóstico Regional da Educação Básica. Nordeste: situação social da educação/situação educacional da sociedade**. Brasília: MEC. 1988.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1985.
- MOSCOVICI, Serge. (org.) **Psychologie Sociale**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
- NORONHA, Maria O. **Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária: um estudo de caso**. Rio de Janeiro: FGV/IESAE, 1977.
- PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.
-
- _____. "Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 65, n. 151, set./dez., 1984.
-
- _____. **Perspectivas da educação brasileira. Em Aberto**. Brasília, n. 25, jan./mar. 1985.
- REGO, Lúcia Lins Browne. "O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização". In: CARRAHER, Terezi-
- Cad. Est. Soc. v. 7, n. 1, p. 37-60, jan./jun., 1991

nha Nunes (org.). **Aprender Pensando**. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

ROSEMBERG, Lia. **Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de 1º grau da grande São Paulo**. São Paulo; Fundação Carlos Chagas, FINEP, 1981.

SAVIANI, Dermeval. "Abordagem política do funcionamento interno da escola de 1º grau". In: **Anais da I Conferência Brasileira de Educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

Educação: do senso comum à consciência filosófica. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

WASELFISZ, Júlio. "Escola e gestão democrática". In: **Diagnóstico regional da educação básica. Nordeste: situação social da educação, situação educacional da sociedade**. Brasília: MEC, 1988 (mimeog.).