

ORLINDA MARIA DE FATIMA CARRIJO MELO

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo
e aprovada pela Comissão Julgadora
em:

DATA: 6/11/91.....

ASSINATURA: *Santa A. Mays*

DE ALFABETIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÕES

A BUSCA DO POSSIVEL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1991

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

K 111175

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de METODOLOGIA DE ENSINO à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Professora Doutora Sarita Maria Affonso Moysés. 10

COMISSAO JULGADORA

.....*Wellington*.....

.....*Silvia Helena Elfenbein*.....

.....*Jane A. Meyer*.....

Ao Luzimar, interlocutor primeiro:
paciência, solidariedade, carinho. O
meu amor.

Aos nossos filhos, Juliana, Rafael e
Danilo, pelo sentido que dão à minha
vida.

A todos os trabalhadores - vozes
incansáveis - que reconstituíram
comigo esse caminho de submissão e
de resistência.

A G R A D E C I M E N T O S

À Sarita. Orientação segura e crítica. Descoberta de muitos leitores e escritores possíveis... À minha amizade.

Ao Prof. Paulo Freire, mestre dedicado, que me permitiu participar da "re-leitura" de sua obra. Pelo muito que aprendi, o meu respeito.

À Profa. Sílvia Manfredi, pelas sugestões e críticas e também pela receptividade nos momentos de dúvidas.

Ao Milton J. de Almeida, por me fazer perceber o "tom oficial" na minha fala.

Aos Professores da Faculdade de Educação da UNICAMP - Maurício Tragtenberg, Evaldo Vieira, Ediógenes, Sigrist, Covre, Saviani - pelas reflexões que me possibilitaram adentrar nessas histórias de alfabetização.

À Profa. Lucila Arouca, pelo estímulo contagiante.

À Maria Eleuza, Zeneide, Telva, Olga e Tereza, companheiras nesta caminhada.

A Tê França, Belinha e Ruth, pela força e incentivo no momento certo.

À Nadir, secretária da pós-graduação em Educação - UNICAMP, por me ajudar - sempre com um sorriso - nas horas de "emergência".

Aos Professores da FE/UEG, Ildeu e Paulo Marcelino, pela leitura atenta desse trabalho.

À Eleuza, secretária do DePe/FE/UEG, pela dedicação no desvendar a burocracia para mim.

À Lucinha, interlocutora perspicaz das "minhas histórias", pelo apoio em São Paulo.

R E S U M O

Partindo-se dos questionamentos - O que é que tem sido alfabetização ? Quem tem sido alfabetizado ? Para quê se tem alfabetizado ? - busca-se, neste trabalho, resgatar a história de leitura e de escrita de um grupo de trabalhadores da zona rural de Goiás e da construção civil da cidade de Goiânia. Nesta busca, evidencia-se que a história oficial da alfabetização - tendo por base uma concepção funcionalista e desenvolvimentista de escrita - desdobra-se em várias versões cujos objetivos direcionam-se para manipulação e apropriação da fala dos trabalhadores, produzindo assim o "silêncio letrado". Com base em concepções teóricas e práticas interacionistas, analisam-se as relações entre as práticas de alfabetização e as políticas de desenvolvimento social que as têm embasado. A partir desta análise, reconstitui-se a história da alfabetização deste grupo de trabalhadores, não do ponto de vista do poder, mas daqueles cuja palavra tem sido silenciada. A reconstituição desta história, dá-se não só pelo caminho da submissão, mas também pelo caminho da resistência, presente na fala e na existência dos trabalhadores.

A B S T R A C T

The purpose of this paper is to use the following questions as discussion points - What has been the teaching of reading and writing ? Who has been taught reading and writing ? For what reason has it been taught ? - and, thus bring to the fore the reading and writing history of a group of rural workers of the state of Goiás and a group of construction workers in the city of Goiânia, Goiás. During the research for this paper, it became evident that the official reading and writing history - which is based on a functionalist and developmentalist conception of writing - is presented in various versions, with objectives that lead to manipulation and appropriation of the workers' speech, thus, producing the "literate silence". The relations between the reading and writing practices and the policies of social development undergirding them were analyzed using as a basis the theoretical and practical interactionist conceptions. Using this analysis as a starting point, the reading and writing history of these groups of workers was brought to light, not from the view point of power, but from the view point of those speech has been silenced. The bringing to light of this history, occurs not only by the way of submission, but also by the way of resistance which is present in the speech and in the very existence of the workers.

S U M A R I O

INTRODUÇÃO	010
CAPÍTULO I - O PERCURSO	020
CAPÍTULO II - EXCLUIDOS, PORQUE SOMOS CULPADOS	044
CAPÍTULO III - O QUE NÃO É REGISTRADO, TEM REGISTRO	113
CAPÍTULO IV - DE LEITORES E DE ESCRITORES POSSÍVEIS	132
NOTAS	143
BIBLIOGRAFIA	147

I N T R O D U Ç A O

O que é que tem sido alfabetização? Quem tem sido alfabetizado? Para quem se tem alfabetizado?

Com estas questões venho, há algum tempo, partilhando com os educadores das escolas públicas, a descrença, a angústia, a procura de saídas para os problemas da escola pública e, especialmente, para a questão da alfabetização.

Neste sentido, esta busca de soluções tem delineado uma trajetória onde se têm cruzado histórias. História minha, história dos meus alunos, histórias de leituras e de escritas e, por que não? - uma parte da história da alfabetização de muitos alfabetizados e de não alfabetizados.

Esta trajetória começou a ser feita, há algum tempo, quando eu era professora da escola pública de 1o e 2o graus e está sendo continuamente refeita na Faculdade de Educação - UFG onde o meu trabalho com os alunos e os colegas tem me levado a constantes questionamentos e reflexão sobre a prática.

O entrelaçamento destas histórias me levou a uma outra história - a de um grupo de trabalhadores de Goiás. Sua vida, seu trabalho, sua cultura, sua história de leitura e de escrita

vieram à tona e me fizeram perceber que as produções escritas das crianças, dos jovens e dos adultos pertencentes a esse grupo de trabalhadores, quando considerados alfabetizados pelos órgãos oficiais, têm-se reduzido a ler e a escrever letras, sílabas, palavras e frases que pouco ou nenhum significado têm para eles. Considerados, assim, alfabetizados quando conseguem reproduzir ou transcrever palavras e frases isoladas, quantificadas.

Se é em uma relação com a escrita baseada em número de palavras e frases que se tem dado a alfabetização, como esses sujeitos, considerados alfabetizados, se veem ou se inserem na constituição de suas histórias na história da alfabetização?

Comecei, então, a levantar a história de leitura e de escrita dos meus alunos da Faculdade de Educação e dos alunos da escola pública, através das minhas aulas e da participação em uma pesquisa que tinha como objetivo verificar qual o lugar do que considero processo de alfabetização e quais as condições e as possibilidades de elaborar uma proposta que pudesse constituir-se na escola pública de 1º grau, tanto para crianças, como para adolescentes e adultos.

Como se tem podido observar, campanhas nacionais e regionais de alfabetização, treinamento de professores, técnicas

e métodos considerados científicos e eficientes têm sido, insistentemente, utilizados pelo Estado para resolver o "problema" da alfabetização de mais de 30 milhões de pessoas consideradas analfabetas.

Métodos e técnicas de alfabetização, principalmente, têm sido de tal maneira valorizados que, sob o manto da neutralidade, têm se apropriado do conhecimento e se tornado o próprio conhecimento; têm adquirido, evidentemente, poder para romper a relação dos professores e dos alunos com o saber, com o fim determinado de transformá-los em simples objetos consumidores de informações. Desse modo, os professores são reduzidos a eternos repassadores de informações, como se nada soubessem, produzissem ou tivessem a oferecer. Em outras palavras, para o discurso oficial, o dia-a-dia da sala de aula, a relação dos professores com os alunos, com os colegas, não os têm levado a produzirem conhecimentos. Daí a necessidade incessante de um saber exterior, "objetivo", técnico e... fragmentado que, desenvolvido nas escolas, permeia as relações professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno, escola-comunidade.

Justifica-se, desse ponto de vista, também a centralização de esforços para a questão da alfabetização e da educação como um todo, bem como a tecnificação de um problema que é, antes de tudo, político.

Nesse sentido, o Estado tem se isentado de qualquer responsabilidade em relação ao analfabetismo dos trabalhadores

como um grupo social que historicamente não tem tido acesso aos meios escritos. Segundo o discurso oficial, os programas e os projetos de alfabetização têm sido desenvolvidos de acordo com as necessidades de desenvolvimento de cada região, onde a escola tem o papel de "receber" esses "analfabetos" para ensinar-lhes esses rudimentos de escrita, determinados pela relação leitura - escrita - desenvolvimento - industrialização.

Basta, portanto, que a escola treine um técnico para repassar essas informações aos professores. Fica, pois, nesta fala oficial, o sentimento do dever cumprido ou de um esforço feito para uma sociedade "endemicamente" analfabeta. Os professores, alguns, mesmo reticentes, têm se entusiasmado com esses projetos e programas e se agarrado a eles de corpo e alma. No entanto, a evasão, a repetência e o número de "analfabetos", de acordo com as estatísticas, têm crescido, a cada dia, com maior intensidade. A técnica tem deixado de comprovar-se ou seus efeitos necessitam de que parte de sua eficiência não funcione para que perdure ?

Nesse contexto, os questionamentos começaram a surgir na Universidade e na escola e eu me envolvi com eles. Por que treinamento de professores e introdução de novas metodologias para a alfabetização não estavam dando resultados satisfatórios ? Por que os trabalhadores e os seus filhos pareciam ter tantas dificuldades em aprender a ler e a escrever ? Porque com tantos cursos, tanta "terapia e assepsia" não se conseguia formar

leitores e escritores que pudesse ler e produzir textos significativos ?

Se a escola, com certeza e, menos ainda os professores e os especialistas, não se julgavam responsáveis por essa situação, a culpa era, então, realmente dos alunos que eram muito "carentes" para atingir o nível desejado pela escola. Os alunos, de vítimas nesse processo, são transformados em culpados ou "doentes".

Diante desse quadro, me senti, ao mesmo tempo, angustiada e desafiada a conhecer parte dessa história de leitura e de escrita, tentando reconstituí-la para perceber a construção dessas "dificuldades" e o seu alcance na vida dessas pessoas.

Com essa preocupação, comecei a questionar as várias versões do que considero história oficial da alfabetização ou daquela que se tem contado no Brasil.

Assim, discordando destas versões e não acreditando na falácia das estatísticas oficiais, resolvi buscar respostas a esses questionamentos em outra história - a história da alfabetização daqueles cuja palavra tem sido silenciada. E, por estarem em silêncio, não têm tido o poder de registro.

Como bem o diz Paoli (1987, p.58), "a reconstrução histórica das práticas populares empreendidas como significado que não se esgota apenas na ideologia do poder, mas que se põe

como ato vivo, embora passado, encontra um obstáculo quase intransponível: a falta do seu depoimento direto ou para usar uma expressão de Marilena Chauí, 'sua fala silenciada'.

Como romper este silêncio? Como desmistificar as práticas ritualísticas da alfabetização que têm sido a história da alfabetização? Como fazer eclodir a outra história? Não é fácil! Porque a história da alfabetização no Brasil tem se misturado com a história da escola, com a história dos métodos e técnicas, com a história das campanhas massificadas e com outras histórias mais.

Mas, é possível, a partir do momento em que se coloque a história da alfabetização no contexto do desenvolvimento das relações escrita - poder - classes sociais. Segundo Moysés (1985, p.86), "constituir o sentido da alfabetização refere-se a buscar, na história política, o significado da relação escola-escrita-classes sociais que, por isso, se inscreve dialeticamente entre o institucional e o social".

Pretendo, pois, nesta pesquisa, verificar a relação entre as práticas de alfabetização e as políticas de desenvolvimento social que as têm embasado. Trata-se de "compreender a força histórica das diferentes ideologias que em contextos concretos promoveram e promovem o reconhecimento, a submissão e a obediência e, também a revolta e a resistência dos dominados" (Paoli, 1982, p.57), para, depois, fazer emergir a história contada por quem é alfabetizado ou analfabeto, "fazer

visível aquilo que se ocultou (...) escutar o que foi emudecido, entender a dominação como resposta a um interlocutor que pouco aparece, porque suas atividades estão obscurecidas, anônimas ou implícitas no texto que as registra".

Este trabalho procura reconstituir o trajeto sofrido da história de escrita e de leitura de um grupo de trabalhadores, não do ponto de vista do poder, mas do ponto de vista daqueles a quem sistematicamente são negados os direitos dos bens que produzem. Para isso, conversei com um grupo de trabalhadores urbanos e rurais do meu Estado - Goiás, por um longo tempo. Essa história, ao partilhar a palavra com esses trabalhadores contradiz a história oficial da alfabetização - escrita do ponto de vista de uma minoria - e seus conceitos de "burrice", "carência", "preguiça" e de falta de esforço dos trabalhadores.

Pretendo, portanto, mostrar ainda que existe uma dimensão possível da alfabetização, aquela na qual a língua, como trabalho humano específico, se constitui na construção social do conhecimento.

Dar, então, a palavra a esses trabalhadores é recuperar a voz da maioria da sociedade brasileira. Impõe-se, pois começar esta história pelo caminho da submissão e da exploração, sem se esquecer do caminho - presente também na existência e na fala desse grupo de trabalhadores - o da resistência e da luta para construção de um novo projeto de sociedade, onde a identidade

linguística e cultural dos vários grupos sociais seja respeitada, onde os direitos sociais e políticos sejam compartilhados por todos.

Com efeito, os trabalhadores têm traçado "um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra. Uma outra história" (Perrot, 1988, p.121), cuja reconstituição supõe a retomada do caminho da exploração e da resistência.

I - O PERCURSO

No início desse trabalho, em um primeiro momento, através de um levantamento de dados e de uma prática de alfabetização, poderia dizer que tinha conseguido refazer em linhas básicas a história oficial ou a história dos discursos oficiais sobre a alfabetização desde a década de 50 até o final da década de 80¹.

Considerava esse um primeiro momento, para depois buscar a fala de um grupo de trabalhadores sobre a sua alfabetização. Considerava, a partir de levantamentos bibliográficos anteriores, que deveria chegar a duas histórias cujos participantes talvez não fossem os mesmos, ou melhor, fossem os mesmos, mas não se caracterizavam nos mesmos papéis. Haveria uma fala oficial sobre alfabetização e uma outra fala vinda de um grupo de trabalhadores, no nosso caso, da construção civil da cidade de Goiânia e da zona rural do Estado de Goiás. Haveria, assim, segundo esta hipótese inicial do trabalho, duas histórias - a oficial e a do silêncio, a registrada e a não registrada, a ouvida e a calada - superpostas, porém, em determinados momentos, entrecruzadas.

Assim, quando cheguei ao segundo momento desse trabalho, ou seja, àquele da busca da fala desse grupo de trabalhadores, deparei-me com uma etapa onde pensei não ter conseguido alcançar

o significado da história da alfabetização do ponto de vista desse grupo de trabalhadores em relação ao da história oficial.

A fala e a história de escrita deles se constituíam dentro da história oficial. Não havia duas histórias: havia uma só, porém, constituída de confrontos: dominação e resistência, reprodução e transformação e de tantas outras relações não percebidas antes. Só o caminho junto com esses trabalhadores tinha, pouco a pouco, aclarado esses pontos.

Passei a considerar que só poderia registrar a história da alfabetização desse grupo de trabalhadores, se colocasse a sua palavra como o centro da minha narração. E a minha narração se constituiria de suas falas levadas na fala oficial, dos entrecruzamentos de tantas falas, da minha, inclusive, que, mesmo como sua interlocutora, não pertenceo a esse grupo social.

Como não era meu interesse fazer uma pesquisa nos moldes tradicionais, em que se problematizam, exclusivamente, bibliografia e números estatísticos para se fazer análises e se confirmar o analfabetismo dos trabalhadores brasileiros, necessitaria de sua fala para construir a lógica dessa história. Não desejava uma pesquisa inerte, nem uma falsa problemática.

Para isso, tinha que adentrar nesse ato vivo que são os trabalhadores, sentindo o cheiro de sua labuta, tocando esta realidade, "bisbilhotando" suas vidas, para entender porque são considerados analfabetos, cidadãos de segunda classe, porque são considerados como aqueles que não aprendem a ler e a escrever.

Desse modo, posso explicar os momentos ou etapas desse trabalho: primeiro, o levantamento de dados primários e secundários, depois a busca do que tem sido, do ponto de vista desse grupo de trabalhadores, a sua tentativa de apropriação da leitura e da escrita e do próprio conhecimento.

Percebi no começo da pesquisa que a separação desse trabalho em uma primeira etapa, correspondendo ao levantamento da história oficial, e em uma segunda etapa, de busca da história da alfabetização do ponto de vista de um grupo de trabalhadores, foi importante para poder dimensionar a trajetória da alfabetização. No entanto, para contar essa história junto com os trabalhadores, foi difícil separar essas etapas ou momentos do trabalho, ou seja, uma história oficial e uma história dos trabalhadores: as etapas ou momentos se misturavam, se entrelaçavam em um movimento que provocou vários impasses.

Ficou claro para mim que os trabalhadores não só reproduziam o discurso oficial, mas também interagiam com ele, modificando-o, assimilando-o, discordando dele, sofrendo - porque não ?, com ele. Não era apenas uma fala difundida e escutada - a oficial - e uma outra fala distanciada, resistente - a dos trabalhadores. Eram dicotômicas, parecendo que possuíam várias faces.

Assim, não vi sentido em separar essas falas. Elas aparecem neste trabalho misturadas, entrecruzadas, tal como as percebi: a força do discurso oficial na e com a força da fala dos trabalhadores. Submissão e resistência, talvez, se quisesse

separar essas falas, fossem as suas duas faces, ressaltando-se que apenas a submissão tem tido o devido registro. Por isso, resistência e dominação dentro da história oficial são relações de confronto que foram se constituindo nessa busca pela alfabetização do ponto de vista desse grupo de trabalhadores.

Mais tarde, passei a considerar essa busca o próprio percurso desse trabalho porque me era difícil achar o começo. Isso porque em nenhum momento essa história de falas se caracterizou como uma fala linear, sincrônica. Não posso dizer que isso não era esperado porque sempre tinha concebido essas falas como uma história de confrontos, de lutas pelo conhecimento.

Por isso, contar essa história, para mim significava que ainda deveria provocar uma ruptura política e metodológica com todos os parâmetros de análise das várias versões da história oficial da alfabetização para fazer emergir a história da alfabetização desse grupo de trabalhadores. E, como fazer isso ?

Esse foi um primeiro impasse com o qual eu tive que conviver e que só foi em parte resolvido quando pude perceber a constituição dessa história de alfabetização na sua totalidade, isto é, emergida no contexto social que a engendrou e depois, contraditória, quando contraposta às falas existentes, oficiais ou não, sobre alfabetização.

De impasses, então, foi feito esse trabalho: o de interagir com grupos de trabalhadores em Goiás durante um período

e de penetrar nas suas falas, tornando-me e percebendo-me como sua interlocutora. E depois, o impasse de perceber a sua constituição no confronto com outras falas. Deveria penetrar em um mundo para sair dele ou estabelecer nesse percurso o confronto, natureza social da língua ?

Quando as indagações sobre essa história, as relutâncias, as incertezas e, às vezes, até as certezas tomaram conta do meu caminho, tive que buscar uma posição. E essa foi a de que deveria seguir o caminho da linguagem, tentando encontrar na própria linguagem, a história da alfabetização suprimida no discurso oficial.

A busca por essa posição se deve à minha postura político-pedagógica diante da alfabetização. Acredito que a produção de leitura e de escrita pressupõe sujeitos que se constituem na linguagem, constituindo-a. A situação social em que há a constituição da linguagem e dos sujeitos da linguagem se transforma em um espaço de luta que define a alfabetização como confronto.

Assim, para compreender o entrecruzar de falas desse grupo de trabalhadores, que se negavam, se contrapunham, se complementavam através da submissão ou da resistência foi de fundamental importância seguir o caminho da linguagem.

Procurei partilhar esse caminho com Bakhtin (1986) que diz que a linguagem se constitui nas relações sociais e na luta de classes e, assim sendo, expressa e veicula o efeito dessa

luta: os conflitos da língua refletem num movimento dialético os conflitos de classes. Por isso, linguagem é confronto, é diferença, é conflito, implicando, portanto, em relações de dominação ou de resistência. Bakhtin enfatiza que "... esse aspecto semiótico e este papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. 'A palavra é o fenômeno ideológico por excelência'. A realidade da palavra é absorvida por sua função de signo." (p.36). Continua ainda este autor, dizendo que "'em todo signo ideológico confrontam índices de valores contraditórios'. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes (...) O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade. A memória da história da humanidade está cheia destes signos ideológicos defuntos, incapazes de constituir uma arena para o confronto dos valores sociais vivos" (p.46).

É, portanto, com esta intenção de resgatar o caminho de constituição e de apropriação da língua escrita de um grupo de trabalhadores de Goiás, não através de "signos ideológicos defuntos" que negam o confronto na arena da luta social, que fui à procura da fala desses trabalhadores.

Onde, porém, encontrar esta fala? Obviamente, não fui à escola. Fui ao local de trabalho de um grupo de trabalhadores

urbanos e rurais e, como me era impossível trabalhar com todos os segmentos da classe trabalhadora, selecionei como sujeitos da minha pesquisa, alguns trabalhadores da construção civil e alguns trabalhadores rurais².

A fala foi não só o começo, mas todo o percurso. O fim? Não sei ... Hoje concluo que não tem fim este percurso, porque ele está cada vez mais sendo delineado, construído, reconstruído e retomado pela prática e pelo discurso de resistência dos trabalhadores.

A fala livre, sem censura, foi surgindo num ambiente onde se instaurou o diálogo. Diálogo rico, fecundo. O registro deste trabalho foi então sendo produzido na fala dos trabalhadores. Instaurei-me como uma narradora que interage com os interlocutores, narradora que escuta, mas que também faz provocações, procura o confronto. Não neguei o papel de interlocutora. Apresentei-me como professora de Universidade, pertencente a outro grupo social com outra relação com a escrita. E conversamos muito...

Tentei ser a narradora que não informa simplesmente, não ameaça, mas que dá liberdade à polissemia, tornando possível, vivo, o narrador de quem fala Benjamin (1985): "ser livre para interpretar a história como quiser e com isso o episódio narrado atinge uma plenitude que não existe na informação" (p.203). Lembrei-me sempre que narrador e ouvinte são companheiros na

viagem através da narrativa, as marcas das suas histórias "estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata" (p.205). O narrador tem assim o "dom" de contar a história por inteiro, ou seja, deixando surgir as vozes anônimas, trabalhando, como um artesão, a sua experiência e a dos outros.

A história contada coletivamente se torna viva, contínua, aberta às interpretações, às utopias, porque o fazer junto se torna um imperativo nesta jornada.

Nesse sentido, Benjamim (1986, p.229) insiste na negação da história como um tempo em que as ações dos homens seguem um curso cronológico, linear. Para ele, "contar história" tem o significado de "uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de 'agoras'". É uma busca de conhecimentos, de respostas em que há o estabelecimento da relação de passado e presente com o objetivo de se questionar o passado, porém, a partir de várias questões e contradições que são do "agora". Assim, cada "agora" se constitui no outro "agora" - processo dialético gestado na prática social de homens reais, que fazem a sua história, tornando-a uma "obra aberta".

Nesse contexto, fazer história coletivamente pressupõe uma forma de narratividade espontânea, livre, aberta ao confronto. E por ser aberta ao confronto, à espontaneidade, tem representado uma ameaça à explicação fechada, unilateral da mera informação do discurso oficial.

Desse modo, torna-se, então, explicitado o empobrecimento, em nossos dias, da narrativa que garantia "a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem" (Gagnebin. In: Benjamin, 1985, p.11), em função do endeusamento da informação veiculada através dos meios de comunicação de massas.

Evidentemente, mesmo que eu tenha me tornado a narradora dos trabalhadores, não poderia narrar uma história sem sentido e que não fosse fruto da capacidade de reflexão crítica desses trabalhadores sobre sua história. Desconfio do narrador que narra uma história isolado dos processos sociais que a gestaram. Proceder desta maneira significa utilizar as mesmas estratégias de análise das várias versões da história oficial que têm transformado o sujeito-trabalhador em objeto-trabalhador do qual se pinçam as informações necessárias ao poder.

Portanto, foi para não incorrer no erro de me transformar em mera transmissora de informações e os trabalhadores em informantes, ou seja, de me permitir fazer o jogo do poder, é que me instaurei como narradora desse grupo de trabalhadores, é que adentrei nesta história ainda sem registro.

É importante ressaltar que, se se tem concebido nesse trabalho a linguagem como forma de interação verbal social entre interlocutores, e a história como um tempo de possibilidades que

trabalha com "os agoras", em uma relação dialética com o passado e que, por isso, abre perspectivas para o futuro, a narração não poderia se prestar a um outro propósito, que não fosse o de conduzir a linguagem dos trabalhadores no fluxo da sua história, sem expropriação, sem censura. Com liberdade !

Coerente, portanto, com a concepção de história e de linguagem defendida nessa pesquisa e tendo a narração como forma de interação, é que tenho partilhado a palavra com esse grupo de trabalhadores, analfabetos e alfabetizados, para buscar no tempo, na memória, nos vários embates da prática social o registro de sua história de alfabetização. Eles narram falando comigo que narro, não só registrando a sua história, mas também os modos de sua constituição.

Usei como metodologia de trabalho encontros gravados individuais e grupais onde as trocas eram o mais importante. Portanto, não fiz roteiro prévio para as entrevistas, nem preenchi questionários. Simplesmente ouvi e contei as histórias de leitura e de escrita desses trabalhadores; conversei com eles, trocamos idéias. O corpo desse trabalho foi composto pela fala dos trabalhadores, pela minha fala, gravadas inicialmente em gravador, recurso técnico para não perder essa história.

Conversei com 38 trabalhadores da zona rural do Estado de Goiás, que ainda incluía o Estado do Tocantins e com 29 trabalhadores da construção civil da cidade de Goiânia. Foram esses meus parceiros no caminho.

Devo ressaltar, no entanto, que durante este trabalho, a busca da compreensão da história da alfabetização dos trabalhadores fez aflorar uma dúvida que não é só mais aquela sobre quem é considerado alfabetizado, mas também sobre quem é considerado analfabeto.

De acordo com a definição do IBGE (1950 a 1980), indivíduo alfabetizado é aquele que consegue escrever e ler pelo menos um bilhete simples na língua que conhece. Assim, todos os outros trabalhadores que não escrevem e nem lêem um bilhete simples são considerados analfabetos. Como, então, os analfabetos podem registrar a sua história se eles não sabem ler e escrever, se são considerados incapazes, se não "possuem raciocínio lógico" ? Ou ainda, para os órgãos oficiais, o que significa ler e escrever um bilhete ? Será que escrever um bilhete é escrever rudimentos de palavras, frases sem sentido para o trabalhador ? Estas são questões que só a fala do trabalhador poderá mostrar o caminho para respostas.

Por este motivo, decidi fazer a narração através das falas que iam aparecendo nas entrevistas, porque só elas poderiam

me mostrar a fertilidade do discurso e da prática social do trabalhador que é considerado alfabetizado ou analfabeto pela história oficial. Só elas, com certeza, poderiam delinear o percurso para me mostrar quem é alfabetizado ou analfabeto.

Assim, a narração foi reconstituindo, neste percurso, uma fala que se tem tornado única, tanto no campo como na cidade: o caminho percorrido no mundo da escrita tem sido de opressão e de silenciamento; os procedimentos utilizados no processo de alfabetização, ao longo de sua história - mesmo travestidos de métodos e técnicas novas e sofisticadas - têm trazido sempre, no seu interior, instrumentos ideológicos, repressivos e cooptativos que têm deixado o trabalhador no vazio, perdido no mundo da escrita, humilhado - pedaço de gente rotulado de deficiente, de incapaz. É certo que, ao se criar o homem desenraizado de sua língua e de sua cultura, tem-se, assim, um alvo fácil de manipulação dos interesses dominantes.

Evidentemente, neste caminho, partilhar a palavra com os trabalhadores não foi um trabalho tranquilo e fácil para mim porque a própria linguagem, como já foi dito, me levou a dois percursos que se entrecruzavam. A minha reação, no primeiro momento, quando me deparei com a fala apropriada, abafada, tímida do trabalhador que reproduzia a história oficial, foi de emudecimento porque não me reconhecia nessa fala. A minha voz se negava a acompanhar, como eu havia proposto, o caminho dessa fala: essas não eram as vozes que gostaria de ouvir. Foi desolador esse momento...

O que fazer ?

Procurei a minha voz, o meu registro, nos defrontamos e nos confrontamos. Dos desacordos e dos acordos, houve a retomada do caminho. Porém, esta retomada se deu através das falas dos trabalhadores, das conversas tais como elas iam surgindo no gravador³. No início eu me esquivei de adentrar nestas falas, desde que não compartilhava a palavra neste momento da fala apropriada. Ela era somente dos trabalhadores ... que tinham perdido a própria voz. Depois elas se misturaram.

Por isso, é importante ressaltar que, quando essas vozes, em vários momentos, chegavam mesmo a reproduzir a história oficial, nem por isso conseguiam cercear e abafar as vozes da resistência que também iam surgindo, tênues, mas deixando marcas nesse percurso.

Este entrecruzar de vozes representou o delineamento de outro percurso: a história que chamei de resistência começava também a tomar forma e, então, mergulhei, de corpo e alma, nesta busca ao lado dos trabalhadores. Pedi-lhes permissão para contar esse percurso. Ou seja, como estava justamente com eles naquele caminho de falas de resistência, agora gostaria de contar a sua história também através da minha voz, em um outro lugar. A minha palavra e a palavra dos trabalhadores, no caminho da resistência, eram compartilhadas. As nossas vozes se reconheciam nas nossas palavras. Foi então, a partir deste movimento dialético entre a submissão e a resistência que nos sentimos livres, leves para

criar utopias, para desconfiar e confiar, para questionar, para traçar o caminho que poderia e deveria romper com as várias versões da história oficial da alfabetização e assim delinear, através dos espaços da resistência, uma outra história de alfabetização de muitos outros trabalhadores.

No caminho delineado pelos percursos da submissão e da resistência, pude sentir o cheiro da labuta no campo e na cidade. A maioria desses trabalhadores da cidade provinham do campo, o que me fez perceber que não é mais possível separar as condições de vida dos trabalhadores em geral, colocando de um lado os trabalhadores urbanos e de outro lado os trabalhadores rurais. Neste sentido, José de Souza Martins (1979) alerta para o fato que não se pode mais "separar aquilo que o capital unificou - o rural e o urbano. É que não se tem presente que a base do conhecimento deve estar no processo do capital, que engendra contradições múltiplas a partir de diferentes situações sociais como as que são encontradas nas diferentes regiões brasileiras. Continua-se a discutir a classe operária como se não houvesse nenhum elo entre a sua situação e a dos lavradores pobres do nordeste ou de outras regiões." Prossegue ainda este autor, dizendo que os estudos e pesquisas no Brasil têm privilegiado sempre a burguesia e o proletariado das grandes cidades, deixando no esquecimento "... outros personagens do mesmo processo porque não se revestem de atributos típico-ideais". (p.246).

Com efeito, no momento atual do desenvolvimento do capitalismo, o trabalho assalariado, engendrando "contradições múltiplas", tanto no campo como na cidade, vem impondo aos trabalhadores regras e condutas que têm degradado cada vez mais as suas vidas.

Há, evidentemente, nuances diferentes no tipo de exploração a que são submetidos o trabalhador do campo e o trabalhador da cidade, mas a raiz da exploração está presente em todo lugar de onde é possível se retirar o lucro, em cima de salários baixos e de péssimas condições de vida e de trabalho. Está havendo cada vez mais a centralização da exploração num único senhor: o capital.

Em Goiás, de acordo com Fonseca (1988, p.2) "temos uma sociedade historicamente produzida no contexto de uma ordem econômica de base agrícola, cuja maioria dos trabalhadores vem resistindo e enfrentando de forma trágica os desdobramentos concretos da reprodução ampliada do capital. Neste contexto, a situação emergente passa a demandar mais trabalho temporário (assalariado) do que as outras formas tradicionais de trabalho rural (posse, parceria, arrendamento e 'meia'), gerando assim uma diminuição do trabalho permanente e a efetivação da 'condição de migrante' para o trabalhador rural. Nesta situação, este trabalhador tem, então, diante de si dois caminhos: ficar e resistir (são os movimentos sociais no campo) ou tornar-se um trabalhador rural 'livre', isto é, bôia-fria, um migrante".

Nesta situação, os trabalhadores migrantes, na busca de melhores condições de vida e de trabalho, se deslocam não somente no sentido rural-rural mas, sobretudo, rural-urbano e urbano-urbano, explicando, deste modo, o inchaço das cidades.⁴

A população de Goiás, segundo dados de 1989 do IBGE é de 4.867.463 habitantes distribuídos da seguinte maneira: 3.458.046 habitantes estão na cidade e 1.414.417 vivem no campo. Estes dados vêm ratificar o que já foi dito: os trabalhadores rurais, devido à expropriação do seu trabalho e às extensas e intensas formas de exploração impingidas pelo capital, ainda têm esperanças de encontrar na cidade, os direitos sociais negados no campo. Assim, saúde, habitação, trabalho, educação, alfabetização, se transformam em uma eterna busca ...

Face as todas estas considerações, é que este meu trabalho se desenvolveu num vai e vem entre o campo e a cidade.

No início, conversava com os trabalhadores sem gravar e, aos poucos, fui pedindo-lhes licença para registrar as nossas vozes. Explicar aos trabalhadores o meu trabalho, foi uma questão fundamental para mim. Eles teriam que saber porquê eu estava ali e para quê serviriam aquelas nossas conversas.

Para meu espanto, fui recebida sem desconfiança, "sem seca", como dizem eles, sem cerimônia, como alguém de casa que faz um trabalho que poderia ajudar, não eles, porque muitos já se

consideravam velhos (mesmo sendo novos), cansados, mas seus filhos, a geração futura, a ler e a escrever do jeito que eles têm percebido o mundo letrado.

É interessante notar que este mundo letrado para os trabalhadores se divide em "mundo nosso" e "mundo deles". Eles sabem das injustiças que se cometem contra eles, porque a dura realidade lhes toca na pele. Eles dizem que "tem uma justiça para os ricos e uma justiça para os pobres. (...) tem a escola dos ricos e a escola dos pobres".

Eles sentem, na lida diária, os efeitos da dominação e da exclusão dos direitos sociais, por isso desconfiam das autoridades que "nada fazem prá nossa gente" e vêem com receio o gerente da fazenda, o mestre de obra, o engenheiro, o supervisor da obra, pois eles "tão sempre a favor do patrão, contra nós. Eles vigiam a gente". Machado (In:Foucault, 1986, p.XVIII), a este respeito, diz que o poder disciplinar instaura nas relações de trabalho um "olhar invisível (...) - que permite ver tudo permanentemente sem ser visto - que deve impregnar quem é vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o olha". Os trabalhadores percebem que existe uma rede de controle que comanda a vigilância e a disciplina sobre o seu corpo, o seu trabalho e o seu saber.

Esta realidade os tem levado a reconhecer que estão efetivamente "no mesmo barco", "na mesma vida dura". Neste

sentido, amizade, ajuda mútua, sinceridade são sentimentos que os unem com a finalidade de fugir da exploração e de lutar por condições melhores de vida.

Os trabalhadores, se por um lado reconhecem o valor da "leitura e da escrita" nas suas vidas: "tudo, hoje em dia, depende de saber a leitura"; por outro lado, não recebem este saber sem desconfianças: "prá que tem servido esta leitura prá nós ? Nós ainda somos igonorantes prá eles". Muitas vezes, recusam-se "a se deixar colonizar pela via da ciência e da razão" (Perrot, 1988, p.207).

Em conversa com um deles, um trabalhador rural, fiquei sabendo que ele alugara uma casinha na cidade para seus filhos ficarem durante o período letivo. Este aluguel representava a roça de milho colhida naquela época. Apesar desses sacrifícios, ele se sentia feliz por poder proporcionar a seus filhos aquilo que ele não tivera - a leitura e a escrita. Essa satisfação, porém, estava mesclada de certa angústia e desconfiança porque, para ele, a escola ainda não tinha ensinado a seus filhos a leitura "de verdade" - eles ainda estavam na cartilha que em "nada bate coma nossa vida", ou seja, com as representações que ele fazia sobre leitura e escrita.

Esta desconfiança dos trabalhadores em torno do saber da escola tem provocado reações de luta para a preservação da língua e das tradições. Isto se traduz no empenho dos trabalhadores,

tanto do campo, como da cidade, em resgatarem as festas religiosas - São João, São Pedro, Natal, Santos Reis, Semana Santa, rezas e terços nas vizinhanças, batismos, casamentos e enterros - que constituem fatos importantes na vida dos trabalhadores, representando, assim, o momento de união com Deus, "porque Deus deve estar presente nas coisas ruins e nas coisas boas".

A leitura, para a preservação das suas tradições, torna-se neste caso desnecessária, porque há uma grande valorização da cultura oral: "menino pequeno já sabe da nossa história, das nossas festas e rezas. Não carece da escola prá isso".

No campo, principalmente, encontrei vários contadores de "causos" que reuniam crianças, adolescentes e adultos em sua volta e ficavam, horas e horas, contando das coisas ditas e acontecidas. É interessante notar que as crianças e os próprios adultos se envolviam de tal maneira com a narração que começavam também a dar "palpites", a discutir os casos narrados.

Entretanto, estes mesmos trabalhadores - alguns já tinham ido à escola e outros não - se consideravam "burros", porque não sabiam ler e escrever, não entendiam "as coisas do mundo".

Neste contexto, como se vê, eles que possuem uma sabedoria própria, são massacrados pela linguagem da escola que tenta substituir a sua língua e a sua tradição, por "uma cultura sem classe, mais pobre (...), completamente incharacterística"

(Hoggart 1973, vol.2, p.222), na medida que explora a leitura e a escrita de tal maneira codificada que não abre espaço para o diálogo. Resta-lhes a passividade, as informações que desviam as dúvidas e os questionamentos, fazendo com que esses trabalhadores percam o interesse pelo ler-escrever. Os fatos têm que vir explicados, de acordo com o poder, pois não serão lidos, serão apenas repassados.

Na construção civil também os contadores de casos driblam o mestre de obras para contar "as coisas" que aconteceram ou que vão acontecer.

Muitas vezes, esperando numa obra por uma oportunidade para conversar com algum trabalhador, notei que o trabalho o tornava um verdadeiro autômato. Para se levar, por exemplo, os sacos de cimento do caminhão até os elevadores, os trabalhadores ficavam em fila e o primeiro passava um saco para o segundo e, assim sucessivamente, até chegar ao último, quando então o saco era colocado no elevador. Não podiam parar até que toda a tarefa fosse executada. Às vezes, eles carregavam os sacos em carrinhos de mão, um atrás do outro, também sem parar. Só paravam com a ordem do supervisor. Até as próprias necessidades fisiológicas dos trabalhadores tinham que obedecer a este ritmo controlador da obra. Não havia tempo a perder !

O barulho infernal das picaretas, das máquinas, das ordens, transformava a obra em um verdadeiro cemitério de vozes

humanas. Muitas vezes, esperei pelos trabalhadores da construção civil, após o seu expediente de trabalho, porque não havia condições de gravar as suas vozes devido ao barulho (é óbvio que a obra não iria parar para eu fazer as gravações) e ao fato de eles não quererem (ou não poderem) interromper o trabalho.

A maioria desses trabalhadores "tem pouca leitura" e dizem que se o trabalho não fosse tão pesado, árduo, eles gostariam de aprender a ler e a escrever "de verdade", porque aquilo que aprenderam na escola "não serve para nada". "Só resta o pesadão". "Não dá prá lê a fita do cinema, nem o jornal achado aqui na obra". "Não dá prá discutir as coisas com o patrão". A leitura da escola é abreviada e fragmentada, através das cartilhas e dos livros que têm muitas gravuras e poucos textos escritos. Escrita de um mundo irreal, fetichizado.

Hoggart (1973, vol.2, p.46-48), escrevendo sobre a classe trabalhadora inglesa diz que a cultura veiculada pelos folhetins, almanaques e revistas transmite "uma sensação de integração do grupo que é inteiramente falsa, seria preferível que as pessoas continuassem a sentir-se anônimas, pelo menos talvez tomassem a iniciativa de tentar remediar efetivamente tal estado de coisas". A cultura é rebaixada e por isso, os textos devem ser simples, sem uma estrutura sintática complexa porque esta se refere somente a assuntos chatos, complexos que não devem interessar ao trabalhador. Ele deve se interessar pelo aqui e agora, pelo local e pelo pessoal, enquanto integrante de um grupo

que pensa igual a ele (p.48). Para os nossos trabalhadores também os escritos são pequenos, não podem ser narrações extensas, mesmo que eles contem "causos" grandes, reais. Os textos curtos da alfabetização contam, por conseguinte, fatos de um mundo irreal, onde os homens são personagens fantoches - verdadeira "massa homogênea".

Os efeitos dessas práticas aparecem na fala do trabalhador submisso que se sente inútil, fracassado, porque não consegue assimilar a escrita e a leitura veiculadas pelo discurso oficial. "Quem não sabe ler - não é gente - é bicho do mato", diz ele. Mas, incrivelmente, e apesar disso, ele sabe fazer o seu trabalho, "dá conta do recado, para não deixar a família morrer de fome".

Muitos sabem que são discriminados como analfabetos, como "dedão", o que os leva, algumas vezes, a não quererem gravar as nossas conversas, porque "falam feio - não sabem dizer as palavras certas".

Outros sabem também que as suas falas já foram, em parte, registradas e que foram usadas - contra eles. Por isso, repetem, muitas vezes, o que já disseram e foi usado, e manipulado, colocando linguagem contra linguagem.

Nas minhas conversas com os trabalhadores, se de um lado aparece o trabalhador explorado e submisso, de outro lado aparece o trabalhador explorado, mas que resiste e luta procurando um

conhecimento mais amplo dos valores do mundo local. Almeja este desejo, principalmente, para seus filhos. Há uma grande expectativa desse grupo de trabalhadores em tornar a vida de seus filhos, menos árdua, quer vê-los compartilhar os direitos sociais que a vida lhes tem negado. Para isto, reconhece a leitura e a escrita como um dos processos importantíssimos para a posse destes direitos.

Assim, mesmo sabendo que a escola não ensina a ler e a escrever "de verdade", muitos desses trabalhadores fazem sacrifícios e insistem em colocar seus filhos na escola, porque acreditam que insistindo, poderão provocar mudanças e, deste modo, resistir, com melhores condições às explorações no campo e na cidade para poderem contar aquela "história outra" a que Perrot (1988, p.121) se refere.

II - EXCLUIDOS, PORQUE SOMOS CULPADOS

Posso afirmar que o impasse de perceber as falas que se reproduziam no discurso oficial ou até lhe davam força, já era esperado, pressentido, desde que conviviam, há muito tempo, com esse grupo de trabalhadores, ou mesmo porque o meu trabalho na Universidade me levava até eles.

Falas confrontadas. Impasse. Esperado, mas não com essa força. As falas desse grupo de trabalhadores concretizavam na existência, a fala oficial. As falas se confirmavam, se repetiam, se complementavam, se justapunham, se argüiam e mesmo se contrapunham no espaço do contraditório em que se articulavam esses interlocutores: entre os que tinham a palavra oficial e os que a repetiam e a desdobravam.

Não existia, então, uma história: era um espaço de um processo onde as várias versões da história de alfabetização se cruzavam, se penetravam, lutavam entre si, garantindo, no entanto, a sua concretização. Uma existia porque a outra existia, certo que na dos trabalhadores se representavam a força e a memória da outra.

Assim, não poderia começar essa história levantando

dúvidas a respeito da falta de registro da história de alfabetização dos trabalhadores, desde que existem pesquisas e relatórios, oficiais ou não, que contam essa história, utilizando, sobretudo, as suas falas⁵. O que se pode discutir, portanto, é a utilização dessas falas, retiradas de suas condições sociais de produção e alinhavadas na fala do interlocutor oficial. Registros existem realmente. Órgãos das Secretarias de Educação dos Estados, do Ministério da Educação e órgãos internacionais como a OEA e a UNESCO têm se preocupado, freqüentemente, com essa história. É condição, inclusive, fundamental para a existência destes órgãos produzirem e difundirem gráficos, artigos, pesquisas, relatórios e jornais sobre a alfabetização e o analfabetismo dos trabalhadores.

Registro existe. Mas, não tem correspondido à versão da história da alfabetização, do ponto de vista desse grupo de trabalhadores. Sua fala está inscrita na fala oficial. Sinto que a fala oficial existente tem contado as suas falas, produzindo uma necessidade de escrita.

Na fala oficial tem-se realmente as falas desses trabalhadores, mas as que foram apropriadas. Os objetivos e as finalidades da posse da palavra do outro têm se explicado na permanência e no jogo do poder. Portanto, os interlocutores da fala oficial, ao se apropriarem das falas desses trabalhadores, têm falado por eles, como se fossem eles e através deles.

Com efeito, a fala de muitos grupos de trabalhadores tem

aparecido não só no discurso oficial, mas também com freqüência em alguns trabalhos e pesquisas que, mesmo com tentativas de rupturas com o discurso oficial, não têm percebido que estão registrando uma história fragmentada, unilateral, que ainda faz uma interpretação funcionalista da alfabetização dos trabalhadores, usando como parâmetro as várias versões da história oficial.

Desse modo, muitas das análises feitas, até agora, têm partido de uma metodologia funcionalista em que se tem buscado, na fala dos trabalhadores, uma língua fragmentada, sincrônica, em que a análise do corpus lingüístico tem contribuído para desqualificar os trabalhadores como sujeitos produtores de língua e de conhecimento, para rotulá-los como analfabetos e, assim, determinar o seu destino de classe nas relações capitalistas de produção.

Portanto, existe o registro. Produto de uma necessidade de escrita. Exterior e funcional essa escrita, com certeza, tem concretizado e justificado determinados fins políticos e econômicos.

Quando percebi, não só a apropriação, porém, também o jogo de linguagem estabelecido pelos interlocutores - os trabalhadores e os que detêm o poder de sua educação - deparei-me com a constatação de que cada uma dessas falas se constituía na outra. Por apropriação, ou por submissão. Falas entrecruzadas. Nelas, desenvolvi este capítulo.

Manipulação, cooptação e apropriação têm, continuamente, feito parte dos esquemas que têm dado origem às políticas de desenvolvimento social que têm desencadeado programas que têm culminado em campanhas "mobilizantes" de alfabetização.

A política educacional brasileira, ao longo da história, segundo alguns autores, (Vieira (1985, 1988), Romanelli(1982), Paiva (1973, 1981), Freire(1989), Cunha (1978), Covre (1983), Beisiegel (1988), Arapiraca (1982), Ianni (1986) e Machado (1982), tem sido uma política de desmobilização e/ou mobilização, cujas principais armas têm sido as reformas e as campanhas. Reformas que "desmobilizam" e campanhas que "mobilizam".

"Mobilizar" e "desmobilizar" são, assim, faces de uma mesma moeda que pretendem atingir determinados fins. Ou seja, há um pretense atendimento dos interesses educacionais dos trabalhadores nos momentos de intensa crise. Atendimento que visa abafar as contradições para, em seguida, fazer reaparecer outra política educacional que, transvestida com um discurso sobre democratização, igualdade, justiça social, tem significado autoritarismo, diferença, discriminação, salvaguardando, assim, a educação dos grupos dominantes.

A alfabetização da história oficial, via campanhas ou via ensino público regular, tem sido planejada, a partir de uma fala apropriada de grupos de trabalhadores e, por isso, nada mais tem significado, na prática, do que uma alfabetização mecânica, funcional em que o ato de ler e de escrever tem se transformado em simples aquisição de algumas habilidades técnicas, motoras, cujo objetivo tem sido direcionado para o aumento da produtividade do sistema. A alfabetização - como mero valor da produtividade - tem condicionado os trabalhadores a aceitarem em muitos momentos, as regras e as imposições do capital. Têm-se armado, portanto, um jogo de linguagem em que a apropriação e a submissão têm adquirido várias faces.

Como, então, tem sido esse jogo de linguagem estabelecido por esses dois interlocutores - o grupo de trabalhadores e o discurso oficial - na definição da alfabetização? O discurso desses interlocutores tem sido sempre o mesmo?

A fala desse grupo de trabalhadores deixa bem claro que, apesar de trabalhadores e discurso oficial contarem uma só história, não falam em uníssono. A fala apropriada não é uma fala linear, em que há apenas emissores e receptores. A fala apropriada é produzida a partir de um movimento de linguagem engendrado por esses dois interlocutores. Linguagem confrontada, ratificada, assimilada, complementada.

Assim, o discurso não é o "discurso do mesmo". O "mesmo" não daria conta das contradições presentes na sociedade. O discurso tem se transformado, conforme as imposições do capital e as transformações da sociedade, onde esses interlocutores têm-se defrontado. Por que não dizer que esse discurso tem sido até muito disciplinado na obediência às regras do capital ? Obediência e regras, componentes importantes, senão, essenciais, do poder.

Nas falas do grupo de trabalhadores com quem conversei, a exclusão é um fato. A alfabetização tem se inscrito em uma realidade que rotula, que classifica, que limpa espaços para se adestrar esses trabalhadores e se retirar os possíveis impedimentos de sua sujeição ao sistema. Na maioria das vezes, surgem sentimentos de culpa e desculpas por serem "burros", "cabeças duras". Neste sentido, é que Vicente e Manoel sentem, no seu dia-a-dia, a necessidade da:

1. alfabetização para ler instruções e avisos, assinar nome e contrato:

"Prá trabalhar nesta obra é preciso saber ler e escrever, porque senão dá prejuízo prá firma. Os cabras analfabetos dão muito trabalho porque não lêem avisos e aí pinta acidente de trabalho. Por isto, é que tem muito trabalhador desempregado ou rodando no serviço. Digo sim, prá eles: tem que ter cuidado, ler os avisos. Não pode ser analfabeto aqui."

(Manoel, 55 anos, mestre-de-obra)⁶

"Tá muito difícil trabalhar na roça, o maquinário do patrão é cheio de palavras que nem o gerente está sabendo direito. Imagina nós, os peões ? O que fazer ? Tem que aprender a ler aquelas coiseira toda; tem que ir prá escola, ou então é mandado embora. Tem muita máquina aqui na roça que faz as coisas sem precisar de nós. A senhora viu, que beleza é o pivô central (para irrigação) que está lá na plantação de soja ? Sabe o que eu penso de mim: eu sou indigno... eu estou precisando aprender muita coisa, aquilo que a máquina sabe, aí ... eu preciso saber aquela coiseira toda" (grifos meus).

(Vicente, 42 anos, trabalhador rural)

Vicente sente-se culpado por não saber ler e escrever para colocar a máquina em funcionamento. Ele quer conhecer o saber que a máquina detém, porque sabe que não possui controle sobre ele para fazê-la produzir. A sua reação não é contra a máquina, mas contra si mesmo, que enquanto indivíduo, não tem se "esforçado" bastante para aprender o saber embutido na técnica tão necessária para a produtividade da lavoura. Produtividade que diz respeito ao lucro apenas do patrão; a ele, trabalhador, é destinado o mínimo de salário e de consumo que não atende às suas necessidades vitais. Ele se desculpa mais ainda e aceita o discurso de sua burrice:

"Coitado do patrão ! Está com o bicho de ferro parado porque nós, os empregados ... tudo ainda é

meio cabeça dura prá isso. Mas vem gente sabida fazer o bicho rasgar a terra."

Onde já ouvi esta voz ? É nova ? Não é ! A fala de Vicente tem sido ouvida há muito tempo. O discurso oficial tem se encarregado de produzi-la e desdobrá-la através de relações de poder que fazem com que Vicente e outros trabalhadores se constituam nesse discurso.

Assim, Vicente e os outros peões ainda não têm claro os problemas que pode representar a introdução da máquina no campo, o desemprego que pode gerar para os trabalhadores analfabetos ou semi-analfabetos. A quem ela trará benefícios ? O capital só tem se fortalecido com a máquina e o trabalho humano poderá, como já está acontecendo em alguns países desenvolvidos, ser dispensado. Perrot (1988), escrevendo sobre os operários e as máquinas, mostra como a introdução da máquina nas manufaturas representou uma ameaça ao trabalho: tornou-se uma forma de controle e de disciplina do tempo de trabalho e do corpo do operário que necessitava ser "docilizado". Como exemplo, Perrot reescreve uma carta dos fabricantes de tecidos ao Ministro da Guerra da França, em 1845: "A perfeição do trabalho que se obtém com a nova máquina será um estímulo a se fazer melhor e o operário finalmente entenderá que, quando as máquinas substituem em todos os sentidos o trabalho do homem, produzem melhor e mais barato do que ele, 'a razão ordena-lhe obedecer às prescrições do senhor', a fim de que faça o melhor possível e ordena-lhe também (...) renunciar a salários exagerados" (p.23).

Nesta mesma linha de pensamento, Marcuse (1973) alerta: "Atualmente, o poder político se afirma através dos seus poderes sobre o processo mecânico e sobre a organização técnica do aparato. (...) O fato brutal de o poder físico (somente físico?) da máquina superar o do indivíduo e os de quaisquer grupos particulares de indivíduos, torna a máquina o mais eficiente instrumento político de qualquer sociedade cuja organização básica seja a do processo mecânico". Neste sentido, as sociedades industriais desenvolvidas ou em desenvolvimento obtêm avanços tecnológicos quando "exploram com êxito a produtividade técnica, científica e mecânica à disposição da civilização industrial".

Realmente, a produtividade técnica, científica e mecânica tem sido explorado com êxito, mas beneficiando unicamente os grupos dominantes - os trabalhadores têm ficado à margem desses benefícios. Assim, contraditoriamente, a máquina que deveria "aliviar a canseira humana", porque encurta o tempo e facilita o trabalho, torna-se, nas relações capitalistas de produção, um instrumento para aprofundar as estruturas de privilégios econômicos e sociais de grupos dominantes.

No entanto, em países como o Brasil, o desenvolvimento tecnológico por mais avançado que esteja em alguns setores, em outros não pode ainda prescindir do trabalho de homens alfabetizados sem identidade lingüística e cultural. Nesses, o trabalho humano, pago com a exploração de salários indignos,

dispensa a máquina porque ela representa maior investimento econômico para o capitalista, em termos de aquisição e manutenção. Por enquanto, os grupos dominantes ainda necessitam desses trabalhadores alfabetizados segundo as suas regras, ou seja, os que lêem e escrevem apenas as prescrições que lhes são impostas e introjetadas.

Há necessidade de trabalhadores produtores de mais-valia e de consumidores em potencial - a máquina capitalista precisa destes ingredientes para seu bom funcionamento. Para isso, ela produz um tipo de servidão, que tornando os trabalhadores produtivos e úteis ao sistema, cria necessidades falsas e consumistas em função das quais o sistema produtivo passa a ser organizado e desenvolvido. Marcuse (1973, p.26-27) observa que: "Tais necessidades têm um conteúdo e uma função sociais determinados por forças externas sobre as quais o indivíduo não tem controle algum"; deste modo, "... o atendimento às necessidades vitais de alimento, roupa e teto ao nível alcançável da cultura" ficam relegadas ao esquecimento. Nesse contexto, a alfabetização se torna imprescindível.

É importante, neste momento, se ter clara a relação alfabetização/industrialização/urbanização porque todas as políticas públicas de alfabetização popular só avançam quando associadas no desenvolvimento urbano e industrial. Em função desses processos é que se pode dizer que há uma atenção do Estado, a partir da década de 40, para o processo de alfabetização dos trabalhadores.

Assim, a concentração desses trabalhadores nas cidades e as mudanças introduzidas nas relações de produção "tornam imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho para um máximo de pessoas" (Romanelli, 1987). Um mínimo de conhecimentos é necessário na medida em que incrementa a produtividade do trabalhador e o leva a ser um consumidor em potencial. "Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrer no mercado de trabalho" (p.5).

Portanto, a alfabetização passa a ser um dos instrumentos políticos dos governos brasileiros, que através de suas políticas de desenvolvimento social e econômico, impõem um conceito funcionalista e desenvolvimentista de escrita. Segundo Moysés (1989, p.14), permite-se que a alfabetização seja "assumida pelo Estado, como forma de controle de uma sociedade que se estrutura na relação indivíduo-escrita de acordo com os pressupostos do Estado Moderno. Motivo de conflito entre a Igreja e o Estado, que buscaram a expansão da escrita, por motivos diferentes e não menos controladores, encontrou, no espaço escolar, o lugar e o tempo adequados à formulação de uma política de poder".

Ainda, segundo essa autora, alfabetização e escolarização passam a ter o mesmo significado. Ou seja, "a introdução à língua-escrita, o domínio de seus usos mais elementares, o ler e escrever o nome e instruções, têm não só

correspondido ao ser alfabetizado, mas também ao ser escolarizado" (p.15). Portanto, permanecer na escola (ou passar por ela) um, dois ou quatro anos significa ser alfabetizado e também ser escolarizado. É essa alfabetização de meia verdade de "claro-escuro", que possibilita às estatísticas oficiais falarem dos milhões de analfabetos e omitirem os milhões de não-escolarizados, produtos de políticas sociais e econômicas discriminadoras.

Por que somente priorizar essa alfabetização de ler instruções e assinar o nome, em detrimento das outras séries do 1o grau. Por que a depreciação da escola pública de 1o e 2o graus como um todo ?

As falas desse grupo de trabalhadores, ao se constituírem no discurso oficial, vão clareando estas questões, ao longo desse trabalho.

A força do discurso oficial é tão marcante que os próprios trabalhadores qualificam o analfabeto como "praga", "cego", cujo destino é o "pesadão", desde que não apresenta "as qualidades certas" para desempenhar determinadas funções. Assim, na esteira da alfabetização para ler instruções surge a:

2. alfabetização como qualificação para o trabalho:

"É preciso, pois, estudar, ler e escrever bem hoje em dia porque pessoa analfabeta é sempre marginalizada. Não sabe das coisas. Não faz o trabalho dentro dos 'conformes'. Não teve estudo, não tem as qualidades certas. Erra tudo no serviço."

(Isidoro, 26 anos, trabalhador da construção civil)

"Gente analfabeta não dá conta de fazer as coisas direito. É "cego". É "praga". Veja lá, não aprendeu a ler porque não tem habilidade, não procura ter jeito, e não tendo estas habilidades não pode ter emprego bom. É deixado de lado, 'só serve para o pesadão', como eu."

(Sílvio, 20 anos, trabalhador da construção civil)

(grifos meus).

Para Isidoro e Sílvio, ter qualidade e habilidade, significa saber apertar o botão certo, na hora certa, num processo linear, repetitivo. Ora, não há necessidade de homens qualificados que se "assenhorem da totalidade do processo de produção", mas de homens - instrumentos alfabetizados que podem ser substituídos (daí a rotatividade da mão-de-obra) "sem inconvenientes por homens novos e sem experiência" (Perrot, 1988, p.24).

Basta saber ler e escrever instruções e avisos, assinar o nome e pronto. Da qualificação necessária ao capital, a fábrica, a obra se encarregam. Para além disso, nada mais...⁷

Nesta perspectiva, escrita e produção estão intimamente ligadas e campanhas e programas de alfabetização que têm sido desenvolvidos, comprovam esta realidade. "Alfabetiza-se o indivíduo para que ele seja mais produtivo ao sistema; por exemplo, para que leia e compreenda ordens e mandamentos que zelam a todo canto para manutenção da Ordem. Para além disso, a alfabetização não parece tão necessária..." (Osakabe, 1982, p.150). Infringir a lei, pela ignorância, não é mais aceitável. O cidadão, pelo código escrito, se torna responsável por seus atos. Assinar o próprio nome já significa isentar o poder de qualquer culpa em relação à ignorância do indivíduo. Assinar o próprio nome tem o significado de submeter-se à lei, ao contrato. É um atestado de "cidadania" que vem desde a Revolução Francesa.

A leitura e a escrita capacitariam, então, o cidadão para assumir compromissos na sociedade e, além disso, criariam a ilusão de oportunidade do pretensso acesso aos bens de consumo e de participação no poder.

Todavia, as campanhas desenvolvidas e a própria escola são uma verdadeira luta contra os trabalhadores. Essa afirmativa não surge do nada. "Está solidamente apoiada sobre a experiência anterior de fracasso de inúmeros programas do gênero em todo o

mundo. Tais programas foram lançados em muitos países periféricos após a Segunda Guerra Mundial, estimulados pela UNESCO, recém criada. Deve-se lembrar aqui que durante a guerra fortalecera-se a crença de que na educação de massa residiria o preventivo contra os autoritarismos, contra os totalitarismos. Campanhas de alfabetização que atingissem massivamente a população dos países que se integram de forma subordinada ao mercado mundial parecem ter sido o correspondente encontro, para esta parte do mundo, para os programas de educação e reeducação política promovidos, no pós-guerra, em países como Alemanha e Japão. Tais campanhas deveriam contribuir para elevar novas parcelas da população à cidadania política (onde os analfabetos ainda estavam impedidos de votar), ao mesmo tempo em que difundiriam ideais democráticos. Devemos lembrar que o período que sucedeu ao final da guerra foi caracterizado pela discussão sobre o desenvolvimento e a necessidade de promovê-lo nestes países acreditando-se - então - que alfabetização era imprescindível ao processo que a ele conduzia" (Paiva, 1981, p.87).

Nessa perspectiva, a história das campanhas de alfabetização no mundo e, especialmente, no Brasil, não são animadoras. A maioria delas não "tem erradicado" o analfabetismo e nem difundido os ideais democráticos. A crença liberal de que a alfabetização asseguraria a preservação da democracia é ingênua. O exercício da democracia, de acordo com Paiva (p.97), é que tem permitido enxergar o grande engodo que tem representado estas campanhas. É também o exercício da democracia que tem permitido

que se façam denúncias para a extinção de campanhas de alfabetização de massas.

Imbuídas desta crença, as campanhas no Brasil têm-se tornado, ao longo da história, ao contrário dos objetivos proclamados, instrumento de autoritarismo e de manipulação de massas. Atingiram, com certeza, os fins para os quais elas têm sido criadas.

Na história da alfabetização é possível, pois, perceber o jogo de interesses que tem direcionado as campanhas de alfabetização e as reformas educacionais. Como esses dois interlocutores - trabalhadores e discurso oficial - têm se comportado nesse jogo de interesses? Qual é a posição de cada um?

A alfabetização que o discurso oficial tem proposto é a alfabetização do controle, das definições prévias. É a alfabetização que não é socialmente dotada de significado político e social para os trabalhadores (com exceção dos movimentos de alfabetização do governo Jango a que me referirei mais adiante).

Para o processo de modernização e industrialização do país, é necessário ler instruções, assinar contrato. Portanto, a

alfabetização deve "dar" este instrumental aos trabalhadores. Se o Estado não se preocupa com a alfabetização até esse momento, ele se propõe, agora, - mediante as novas formas de imposição do capital - a limpar a "mancha da vergonha nacional" e até define o que é ser alfabetizado: num primeiro momento, é alfabetizado quem assina o próprio nome; num segundo momento, há a ampliação desta definição: alfabetizado é aquele que lê e escreve pelo menos um bilhete simples. Limpar a "mancha do analfabetismo" tem sido um *slogan* de todos os governos brasileiros. Afinal, o "analfabeto" ao ser transformado em "alfabetizado" - porque lê e escreve um bilhete simples ou assina o nome - deve justificar os dados das estatísticas sobre o sucesso das campanhas. Dever cumprido do Estado. O jogo nebuloso das estatísticas deve comprovar seu desempenho.

Para além de ler instruções, assinar o nome, não é necessário a educação dos trabalhadores. Com esses fragmentos de língua escrita, eles podem produzir mais para aumentar o lucro das empresas e tornarem-se, pelo menos, como já foi dito, em potencial, consumidores que ampliariam o mercado e, como consequência, resolver-se-ia o problema da marginalidade social.

As falas dos trabalhadores vão se tornando cada vez mais silenciadas (e até sofridas). A ordem é abafar qualquer grito afoito que, por acaso, apareça. Abafa-se o grito e ainda marginaliza-se quem não repete, quem não assimila as regras do

jogo. No entanto, esse grupo de trabalhadores ainda insiste em receber a:

3. alfabetização técnica, funcional:

"A professora repete e repete. Faz a turma toda repetir e o povo é burro mesmo. Não aprende nada. Tem dia que ela fica com cada um, fazendo as coisas do livrinho e, quando a gente volta... Parece, né, que não entra mesmo... Estou tentando guardar na cabeça ou, então, fico de fora, né..."

(João, 15 anos, trabalhador da construção civil)

"Escrevo e escrevo a "trenheira" e ela fala que está errado. Tem vez que encho o caderno inteiro e ainda a professora repete comigo. Tem que aprender assim porque a professora disse que a diretora não deixa mudar. A professora disse que fez curso prá ensinar a gente deste jeito."

(Sônia, 23 anos, trabalhadora rural)

Pelas falas de Sônia e João, percebe-se que a alfabetização das versões oficiais tem concebido a escrita e a leitura como mera aquisição de algumas habilidades técnicas. Neste sentido, a língua é um sistema pronto que todos devem utilizar: basta saber usar a técnica certa no momento certo.

Assim, em nenhum momento se questiona sobre as expectativas de João e Sônia e de outros trabalhadores, em

relação à sua leitura e à sua escrita porque a neutralidade dos métodos e das técnicas têm "poderes" para resolver a "vergonha do analfabetismo". Portanto é claro que também os especialistas e os professores da escola não pretendem ser ignorantes em relação a "esses conhecimentos de métodos e técnicas", porque acreditam "possuir importantes competências, bem como o dom da eficácia. Terão quase o monopólio das duas coisas. Serão ao mesmo tempo capazes de descobrir soluções técnicas que forneçam uma resposta aos problemas muito precisos apresentados pela prática e capazes também de impor soluções" (Lefébre, 1969, p.15).

Os técnicos (supervisores, orientadores) e os professores teriam, assim, embasamento científico na área da linguagem para determinar o destino desses trabalhadores que pretendem ser leitores e escritores. Eles acreditam, com certeza, terem poderes para avaliar com seus questionários, fichas, ditados, cópias, treinos ortográficos, o produto lingüístico desses trabalhadores para adequá-los às necessidades do sistema.

Entretanto, os técnicos e os professores não percebem que eles estão separados do seu objeto de trabalho, porque a técnica se tornando o próprio conhecimento os tem transformado em meros aplicadores de técnicas, utilizadores de instrumentos. Eles, os especialistas e os professores, como produtores de conhecimento, já não existem nessa realidade porque, segundo Castorfadis (1987, p.257), os métodos e as técnicas "orientaram-se numa direção bem definida: suprimir o papel humano do homem na

produção, eliminar o mais possível os produtores do processo de produção".

O governo brasileiro (principalmente o do período militar) tem usado o poder da técnica na educação para viabilizar sua política educacional. Segundo o discurso oficial, tecnificar a educação se tem feito necessário, uma vez que "tem faltado a eficiência e a eficácia do planejamento e da tecnologia educacional" para a organização técnico-pedagógica do sistema educacional. Fato que tem atrasado, de acordo com o governo, o processo de modernização da sociedade.

Nesta direção é que se tem buscado formar especialistas em educação, que são "os técnicos que devem racionalizar a ação educativa". Com este objetivo, o governo Figueiredo, em 1985, promoveu o treinamento de 15.473 especialistas em educação. Em contrapartida, foram dados cursos de aperfeiçoamento para apenas 8.239 professores. (MEC - INEP, 1987, vol. II, p.520)

A desproporção do número de especialistas treinados em relação ao número de professores que realmente atuam em sala de aula, demonstra a busca de soluções técnicas, para uma questão que depende de vontade política. Será que a escola necessita de tantos técnicos para conduzir o seu trabalho? Penso que não. Todavia, para o discurso oficial, a presença do técnico asseguraria à escola uma pretensa "positividade" que implicaria no desenvolvimento de um "trabalho objetivo, eficiente e eficaz".

Ante tal "positividade", deve, pois, se curvar a alfabetização. Técnica, com um fim em si mesma, a alfabetização deve cumprir seus objetivos de produzir homens alfabetizados e funcionais.

Subjugada pela técnica, a alfabetização tem garantido seu espaço não só através das várias políticas de desenvolvimento social, mas sobretudo, tem mantido esta garantia através da UNESCO, órgão da ONU, que se apresenta como instituição neutra, cujas preocupações estão voltadas para "paz mundial e o desenvolvimento das nações subdesenvolvidas".

Essa instituição tem se detido fundamentalmente sobre a questão da "funcionalidade" econômica da alfabetização - já que não cabia a ela discutir a estrutura sócio-política dos países membros - passando a recomendar programas restritos de alfabetização que deveriam ter utilidade prática. Essa seria a alternativa para o fracasso dos planos anteriores de alfabetização de massas e de desenvolvimento comunitário "promovidos em contextos nos quais não se observa uma real transformação da estrutura sócio-econômica e política". (Paiva, 1981, p.93)

Num emaranhado jogo de palavras, a UNESCO escamoteando o número do fracasso das campanhas de alfabetização de massa em todo o mundo, tem orientado os países subdesenvolvidos a deixarem de lado a alfabetização, dita "tradicional" e a investirem na "alfabetização funcional". De acordo com o Guia Prático de

Alfabetização Funcional, da UNESCO (1975, p. 12 e 13), "a alfabetização funcional visa a fornecer a adaptação do homem à transformação, a fim de que ele seja o agente e o fim do desenvolvimento (...). Num programa de alfabetização funcional, a aquisição da leitura, da escrita e a formação técnica, profissional, científica, sócio-econômica, cívica etc. (...) são atividades integradas. (...) A alfabetização funcional distingue-se da alfabetização dita tradicional (...) que visa a alcançar para os analfabetos apenas um domínio suficiente de mecanismos da leitura, da escrita e do cálculo que lhes dê acesso à comunicação escrita ou impressa".

Será que a transformação da alfabetização "tradicional" em alfabetização "funcional" tem rompido com a concepção desenvolvimentista de escrita presente nas orientações da UNESCO ?

Ao se "maquiar" a alfabetização "tradicional" com programas de formação profissional, não se estaria assegurando ainda mais a alfabetização para o capital ?

Quero esclarecer que não sou contra a formação profissional. Acredito que, sobretudo, deva ser um direito do trabalhador. O meu questionamento recai no porquê e o para quê dessa "qualificação profissional" cada vez mais desqualificante⁸ que, a cada dia, engorda as fileiras do exército de reserva - equilíbrio do capital.

O meu trabalho tem me demonstrado que os rudimentos de escrita, veiculados através das campanhas de alfabetização e mesmo através do ensino regular, têm fragmentado a língua, tornando-a instrumental, mera memorização de "conhecimentos utilizáveis", causando a alienação social e lingüística do trabalhador. A alfabetização tem sido, assim, uma prática circunstancial, "funcional" que tem tido o momento certo para começar e para acabar - momento determinado pelas necessidades do capital.

A análise dos documentos da UNESCO, a prática das campanhas desencadeadas e mesmo do ensino regular comprovam essa realidade: a alfabetização para esse grupo de trabalhadores tem se detido, única e exclusivamente, na aprendizagem de rudimentos de escrita para manter o sistema produtivo em pleno vigor. A funcionalidade do sistema tem-se articulado a funcionalidade da língua fragmentada, abstrata. A escrita, nesta perspectiva, deixa de ser um valor de uso para se transformar em um valor de troca - um produto de valor econômico que também atinge valores morais quando se introjeta no trabalhador a pretensa superioridade das sociedades letradas sobre as sociedades orais.

No Brasil, a "funcionalidade" da alfabetização, orientada pela UNESCO, aparece de maneira bem nítida no discurso do MOBREAL: "A alfabetização oferecida pelo MOBREAL seria 'funcional' porque induz o aluno a descobrir sua função, seu papel no tempo e no espaço em que vive, tornando-se agente e

beneficiário do desenvolvimento" (Paiva, 1981, p.97). Considerado pela UNESCO, um dos maiores e "eficientes" movimentos de alfabetização de massa do mundo, o que lhe rendeu o "Prêmio Iraque", em 1982, o MOBRAL, entre nós, representa o movimento que mais alocou recursos financeiros para não alfabetizar os milhões de brasileiros "analfabetos".

A crítica à "funcionalidade" da alfabetização como mera aquisição de fragmentos de escrita e como treinamento de mão-de-obra para o capital, leva a UNESCO a procurar uma nova face para seu discurso. Assim, o "Primeiro Plano a Prazo Médio" da UNESCO (1977-1982), "declara que em matéria de alfabetização, procede conceber a funcionalidade na aceitação mais ampla possível: econômica, social, cultural e política" e não apenas na perspectiva da produtividade". (UNESCO, Nuevos Horizontes, p.10, 1989) (grifos meus).

O "Segundo Plano a Prazo Médio" (1984-1989) também conserva a concepção funcional e instrumental da alfabetização.

Já o "Terceiro Plano a Prazo Médio" (1990-1995), é mais audacioso: "a UNESCO outorgará prioridade absoluta à operação - 'educação básica para todos', que será lançada em colaboração com a UNICEF, o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e com a ajuda de centenas de organismos e instituições de todo o mundo" (UNESCO, Nuevos Horizontes, p.10, 1989). Entre outras medidas, esse Plano prepara o Ano

Internacional da Alfabetização (1990), cuja responsabilidade fica a cargo da Assembléia Geral das Nações Unidas e também "uma movimentação universal para vencer, ou ao menos manter em baixa, essa praga que afeta todos os países desenvolvidos ou em desenvolvimento" (p.10) - o analfabetismo (grifos meus).

A alfabetização, como instrumento de ruptura com o sub-desenvolvimento, aparece em todos os Planos. Entretanto, as verdadeiras causas da pobreza, "da praga" são intocáveis, pois, como bem observa Paiva (1981, p.93), não é missão da UNESCO interferir "na estrutura sócio-política dos países membros". As causas do analfabetismo, estariam, portanto, na falta de alfabetização, educação, higiene e moral dos povos.

"Praga", "cabeça dura", "cego", "chaga" são atributos dos analfabetos que não foram inventados por Vicente, Sônia, Isidoro, Manoel e outros trabalhadores. Eles não escapam ilesos ao discurso oficial e por não? - contribuem para ele. Todos esses trabalhadores querem se alfabetizar, sobretudo, porque eles se constituem nesse discurso engendrado nos seus próprios valores e crenças.

Assim, as campanhas não têm alfabetizado: têm produzido analfabetos que decodificam letras, palavras e frases, mal escrevem seus nomes e ainda se sentem culpados por suas "burrices", por seus fracassos, excluindo a responsabilidade da estrutura social pela sua situação de marginalizados. Contraditoriamente, o Estado que tem propagado o discurso de

"educação para todos", tem, no entanto, calcado a sua política educacional em um processo de exclusão que tem fortalecido, cada vez mais, seu poder e controle sobre os trabalhadores. A continuidade desse processo de exclusão, através dos vários governos, tem sido um poderoso instrumento para a manutenção da hegemonia do Estado.

A linguagem que treina para a submissão e alienação, faz esse grupo de trabalhadores também assumir em relação à sua condição de excluído, uma postura fatalista que justifica a:

4. alfabetização como desígnio divino (de alguns):

"O Mobral ensina a ler, mas a pessoa esquece porque é cabeça dura. É coisa da vida esquecer, né? A gente não pode querer mudar as coisas que Deus traçou pra nós. Ele escreve certo pelo caminho torto. Sempre foi assim desde os tempos dos antigos."

(Josino, 39 anos, trabalhador rural)

"A senhora conhece aquele ditado que é mais fácil um camelo passar por um buraco da agulha do que um rico entrar no reino de Deus? Por isto, não quero muito da vida. Às vezes, fico meio desatinado com tanta miséria, mas peço perdão a Deus por esta indignidade minha. Não tenho nenhum filho aleijado. Deus sabe das

coisas: é preciso esperar com paciência e com muito trabalho. Prá meus filhos... digo prá eles estudar mas prá não tentar riscar o caminho nosso... Aqui na terra tem os homens que podem orientar melhor os outros porque têm mais leitura, conhecem os escritos de Deus, das coisas do mundo. Nós temos que aceitar o nosso rumo, mas não parado ou fazendo bagunçeira... deve é... trabalhando muito..."

(Divair, 48 anos, trabalhador rural)

O destino, como se vê, deve obedecer a uma sina, à providência divina e até a "alguns homens que podem orientar melhor os outros porque têm mais leitura". Se, por acaso, Divair se refere à realidade miserável em que vive, esta fala é imediatamente abafada, rejeitada pela aceitação da ordem divina, pois, apesar da miséria, por exemplo, não tem filhos aleijados e isso é uma graça de Deus. Ora, o que ele pode querer mais? Só um "estudozinho pra poder ler as coiseiras das máquinas". Só isso já satisfaz esta necessidade que ele gostaria de ver atendida, mas sem mudar o "rumo da vida", "sem bagunçeira".

A fala de Divair me remete a Bakhtin (1986, p.114), quando coloca que: "O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social (...) é preciso distinguir graus na consciência, na clareza e na diferenciação dessa orientação social da experiência mental". Com efeito, Divair sabe que outros

trabalhadores possuem as mesmas dificuldades que ele. No entanto, apesar de os problemas serem de todos, ainda não há vínculos materiais entre eles que os façam lutar contra esta situação de miséria e de falta de escolas. Ou seja, a miséria e a falta de escolas fazem parte da vida da coletividade, mas os trabalhadores as enfrentam isoladamente, porque de acordo com Bakhtin (1986, p.116), "seus membros não estão ligados por uma economia comum, cada um suporta a fome no pequeno mundo fechado de sua própria exploração. Em tais condições, predominará uma consciência da fome feita de resignação, mas desprovida de sentimento de vergonha ou de humilhação: cada um diz a si próprio: 'Já que todos sofrem em silêncio, eu também o farei'". Esta fala têm se constituído em um terreno fértil para a criação e desenvolvimento de religiões e sistemas filosóficos que enfatizam o fatalismo e o conformismo nos momentos difíceis da vida.

Afinal, que instrumento melhor, senão a religião para impor o controle e manter a ordem social ?

Enguita (1989, p.113) esclarece esta questão citando uma fala de Necker, um aristocrata do Antigo Regime, em 1788, que ainda é muito atual: "Quanto mais claro ficar que os impostos mantêm o povo na miséria mais indispensável se torna dar-lhe uma educação religiosa; porque é na irritação da desgraça que se precisa, sobretudo, tanto de uma cadeia quanto de uma consolação cotidiana (Charlot e Figeat, 1985:84)."

Entretanto, este pensamento não se restringe apenas à

Idade Média: na França de Napoleão, na Inglaterra Industrial, a religião se manteve como suporte para a manutenção da nova ordem social e econômica. Em relação a esse grupo de trabalhadores, as suas falas, ao se cruzarem com o discurso oficial, ao se trocarem entre si, estabelecem um contraponto que define valores, funções e usos do sujeito de leitura e de escrita. Valores, funções e usos próprios dos trabalhadores mas que ao serem apropriados pelo discurso oficial, criam certas necessidades artificiais que passam a fazer parte da vida desse grupo social.

Assim, os valores e os usos religiosos, em vários momentos e lugares, têm criado as condições para a difusão de idéias de resignação, submissão e obediência à ordem estabelecida. No campo, principalmente, encontrei muitos trabalhadores "livres", que mesmo sofrendo as imposições do trabalho assalariado, ainda procuram na religião um conforto, uma "palavra de paz" para o seu dia-a-dia.

Por isso, há na fala fatalista e resignada de Divair e de outros tabalhadore, citações de passagens bíblicas para justificarem a situação de miséria e de analfabetismo. A maioria dos trabalhadores com quem conversei acreditam em Deus e seguem uma religião, principalmente, o protestantismo e o catolicismo.

No caminho da alfabetização fatalista surge a:

5. alfabetização como valor moral:

"Muita gente desconfia do analfabeto. Acha que ele é mentiroso. Acha que quem não sabe leitura faz de bobo e engana o pessoal... Quando a gente tem um grauzinho de estudo, a gente faz é acostumar a dar o orçamento da obra pela experiência da gente, vê o tamanho do serviço e faz a matemática da gente. Mas quem é analfabeto, dedão, não dá conta desta matemática. Virgem ! A gente começa a falar e o português não ajuda e aí o freguês não deposita confiança na coisa. Se a gente diz 'eu acho', 'né', 'talvez', espanta mesmo o freguês. Acha que a gente vai passar a perna nele. O português da escola dá certeza e confiança na matemática da gente. Sabe, moraliza a gente."

(Joaquim, 52 anos, trabalhador da construção civil)

Como Joaquim que não possui esta língua, "este português", pode questionar o que está estabelecido ? Não falando a "língua certa", ele fica desarmado, porque a sua língua ou a falta da língua padrão, pode levá-lo a ser considerado desonesto. Alfabetização e moralização teriam, assim, os mesmos objetivos: o disciplinamento do povo.

A inculcação de valores morais dos grupos dominantes através da alfabetização não é uma característica dos nossos tempos ou das recomendações da UNESCO. Remonta às primeiras

iniciativas de alfabetização do povo na história da educação universal. O desenvolvimento industrial mais do que nunca, têm buscado trabalhadores ordeiros, moralmente idôneos que não fazem "bagunceira". Em alguns setores da economia, tem-se feito a seleção de trabalhadores muito mais pela educação moral e por alguns rudimentos de escrita do que pela educação técnica. Da técnica, a indústria, como se tem visto, tem-se encarregado; dos valores morais, a alfabetização deve se encarregar dos ritos iniciais.

Porém, não faltam somente valores morais aos trabalhadores. Reproduzindo o discurso oficial, também se culpam da falta de higiene de suas casas, de seus corpos; falta de higiene que mais aparece como um atributo deles - do que conseqüências das condições miseráveis de vida que levam. É preciso, pois, buscar a:

6. alfabetização como instrumento de higiene:

"Nós, os pobres, temos que aprender muito e ensinar os filhos nossos para sair dessa sujeira de vida e de casa. É um "desarrumo". Teve um homem aqui da SUCAM na minha casa, que disse que nós temos fartura de água para lavar a casa e os meninos. Que é para mim mandar os meus filhos prá escola para aprender essas coisas. Ler isso nos livros".

(Carmelita, 28 anos, trabalhadora rural)

Será que "fartura de água" por si só "higienizará" a casa de Carmelita ? Arremedo de casa. Chão batido. Pés descalços. Ou chuva, ou poeira. Esta é a realidade de Carmelita e de outros trabalhadores. Por que não acreditar nessa tal de alfabetização que limpa e higieniza ?

Perrot (1988, p.204), escrevendo sobre a questão das lavanderias públicas na sociedade francesa do século passado, salienta a importância moral e educativa que o Estado lhes confere: "Mais numerosos, mais regulamentados, os lavadouros se tornam a alavanca de uma campanha de higiene onde a limpeza é apresentada como irmã da moral". E continua Perrot, citando J. Barbenet, que também fala sobre o mesmo assunto: "A limpeza não é apenas uma condição de saúde; ela contribui também para a dignidade, a moralidade humana, ela torna saudável, ela embeleza o mais pobre reduto e pressupõe entre as famílias (...) uma luta energética contra a ação dissolvente da miséria" (p.204).

Os analfabetos, como estigmas importados do velho mundo, também aqui no Brasil têm o seu espaço determinado: espaço de sujeira e de imoralidade, que o governo tem todo empenho em "erradicar" para manter o "corpo social" sadio para o total controle sobre suas possíveis "epidemias".

A caça ao analfabeto pelo governo brasileiro tem se tornado a caça ao "doente-analfabeto", uma vez que o analfabetismo tem sido transformado em epidemia. Por isso, os

vários governos têm justificado a destinação de verbas maiores (que chegam, às migalhas, até aos trabalhadores) para campanhas massificadas de "erradicação" do analfabetismo. "Erradicar" o analfabetismo, além de pressupor uma postura funcional de leitura e de escrita significa uma visão orgânica de sociedade, no caso, doente. Nesta visão, "erradica-se" o analfabetismo na mesma proporção em que "se erradica" a malária, a dengue, a cólera e outras epidemias.

Entre nós, o discurso oficial tem se referido aos analfabetos como sujos e improdutivos, ligando esses fatos à ausência de educação e de moral. Daí, a grande preocupação do presidente Vargas e dos outros presidentes que o sucederam com a alfabetização dos trabalhadores: "um dos mais fecundos investimentos para a elevação de nossa riqueza e, em consequência, de nosso padrão de vida, é a educação de massas". (MEC - INEP, vol. 1, p.199).

O espírito massificador de campanha, de não-coletividade, de estigmatização do analfabeto, tem concebido uma única alfabetização. Nesta concepção, a língua, como mero instrumento de comunicação, tem sido utilizada nos vários movimentos de alfabetização desencadeados no Brasil. Desde as primeiras campanhas, passando pelo Mobral, Educar, até os nossos dias.

Um parênteses deve ser aberto para o período do governo Jango, quando há, segundo Ianni (1986, p. 198 e 199), uma intensa

politização dos setores urbanos - classe média, proletariado, estudantes - que se mobilizam em torno de campanhas de reivindicação salarial e de reformas de base que o governo se propõe a realizar.

Este período vê nascer grandes mobilizações educacionais e culturais, atendendo à convocação de "sentimento nacional" de colocar o país na marcha do desenvolvimento. É a ideologia isebiana dominando grande parte dos educadores, políticos e estudantes que criam a efervescência desse momento. Vários movimentos de educação e de cultura popular proliferam pelo Brasil: Centros Populares de Cultura (CPCs), Movimento de Cultura Popular (MCP), Movimento de Educação de Base (MEB). Com a extinção das várias campanhas de alfabetização (devido ao fracasso), é criado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) com o objetivo de coordenar esses movimentos⁹.

Nesse contexto, Paulo Freire se destaca com sua proposta de alfabetização que, embora ainda adotando uma concepção instrumental de escrita, tem a relevância de ser um marco na história da alfabetização dos trabalhadores, ao possibilitar a discussão crítica dos problemas sociais, políticos e econômicos vividos pelos alfabetizandos. É a primeira vez, na história da alfabetização que as técnicas e os métodos importados são deixados de lado para se buscar soluções para a alfabetização, não mais lá fora, mas aqui, junto com o trabalhador que pretende ser alfabetizado.

Com o golpe militar de 1964, esses movimentos são extintos (com exceção do MEB). Paulo Freire é exilado. A nova ordem que se instaura, não combina com mobilização e conscientização.

Na concretização dos seus objetivos, o discurso oficial, utilizando-se de uma rede de poderes microfísicos, tem se encarregado de alienar os trabalhadores e de fazer a apologia dos valores da sociedade capitalista: os trabalhadores, pela alfabetização, teriam o seu lugar social garantido no mundo da escrita. Diante disto, os trabalhadores, então, se envergonham de sua fala; sentem-se deslocados no mundo letrado, como peças erradas na máquina capitalista. Numa situação em que se instaura o diálogo, as suas falas recolhidas e abafadas deixam transparecer a sua desvalorização pessoal e social por serem analfabetos. Assim, se faz necessário a:

7. alfabetização como garantia do lugar social.

"Eu fiz o curso de noite... A professora era até boazinha, 'pacienciosa' e sabia tudo. Agüentava nós todos. Tudo analfabeto. Dava vergonha na gente falar errado, do nosso jeito, né. Eu não aprendi porque sou cabeça dura, burro mesmo. Mas, meu nome...ele, eu sei escrever. Aprendi com meu pai, que tem um pouco de leitura. Lá na escola só não aprendeu quem é burro como eu, ou para dizer a verdade: tem muito homem e criança que não têm força de vontade... A pessoa com

leitura tem seu lugar garantido. Não tem vergonha do seu jeito.. Sai da escuridão... Tem progresso... Sobe na vida..." (grifos meus).

(Valdo, 16 anos, trabalhador da construção civil)

A ideologia liberal, de que pela educação e pelo esforço próprio, o indivíduo tem lugar garantido na sociedade se inscreve na fala de Valdo que se autodetermina de "burro", "cabeça dura". A estrutura social e econômica como se tem visto, não é colocada em questão.

Onde Valdo buscou esta fala? Ele quer subir na vida, quer ter um lugar garantido. Ele busca a alfabetização. E daí?

Historicamente, os governos brasileiros - de Vargas a Sarney - têm deixado claro a opção economicista pela teoria do Capital Humano, cujos pressupostos des-humanizam o homem para transformá-lo em investimento, renda futura. A fala de Valdo, compactuando com o discurso oficial, me leva a fazer uma reflexão sobre essa teoria que não questiona a forma de organização da produção na sociedade. A partir dos seus pressupostos, o desenvolvimento implica na modernização das instituições e, para tanto, no aumento da produtividade, na melhoria das qualidades individuais, educativas e técnicas do trabalhador. Introjeta-se no trabalhador a noção de capital humano: cada trabalhador, individualmente, é um capitalista em potencial, à medida que vá adquirindo habilidade, pela educação, pelas especializações e pelos treinamentos. Segundo Arapiraca (1982, p.41, 46), o

trabalhador, nesta teoria, não é só simplesmente detentor da força de trabalho, mas detentor de capital, ou seja, torna-se um capitalista e aumenta seu capital, ao adquirir maior aprimoramento técnico. A educação, nesta teoria, é vista, portanto, "não do ponto de vista do desenvolvimento integral do cidadão, (...) mas do ponto de vista do indivíduo, e da análise econômica como investimento capaz de produzir renda futura ou capital, posto que trata de grandezas definidas estatisticamente da perspectiva da instrução e do treinamento ou propriamente do sentido estrito de educação individual". Há, portanto, uma imagem promocional da escola, como via de ascensão social. Contraditoriamente, esta teoria enfatiza, de um lado, as vantagens do individualismo, uma vez que o indivíduo "isolado" recebe pela educação um estoque de capital e, de outro lado, a possibilidade de promoção social que fica diluída num projeto futuro camuflado em consumo supérfluo. "Seu caráter marcadamente ideológico reside no fato de tentar ela 'recortar' o cidadão das suas relações de classe social e anulá-lo politicamente" (p.47). A culpa de fracasso ou de sucesso é unicamente do indivíduo.

Frigotto (1989, p.55) observa também que, por esta teoria o indivíduo das classes marginalizadas, também poderá se tornar capitalista, mesmo que não disponha de capital físico. Basta para isso, investir em capital humano, "o que lhe permitirá ter acesso ao capital físico ou dispor do mesmo 'status' e privilégios dos que o possuem." Nesta perspectiva, todos são "livres" para escolher, vender, comprar e trocar. Assim, na

sociedade não existem classes divididas, mas estratos sociais. Ou seja, o indivíduo alcança seu lugar na estratificação social, por mérito, talento e esforço próprio.

Afinal, não é esse o homem necessário ao sistema ? Kosik (1985) alerta: "O homem não é definido em si mesmo, mas em relação ao sistema. O problema originário não consiste em indagar o que é o homem. Consiste em indagar quais devem ser as faculdades do homem a fim de que o sistema das relações econômicas possa por-se em marcha e funcionar como um mecanismo" (p.81). O homem abstraindo-se de sua própria subjetividade, objetiva-se e torna-se elemento do sistema - matematicamente regulado por leis científicas - que exige "egoísmo e racionalidade de comportamento como características fundamentais" (p.83) para o desenvolvimento e a modernização da sociedade.

Valdo não apenas sente-se culpado pela sua falta de esforço como também sente-se culpado por estar na "escuridão". Ele quer se esforçar, quer sair da "escuridão", do "mundo das trevas", sem cultura e entrar no "mundo das luzes". O seu progresso e o de seus companheiros teriam, assim, como pré-requisito as "luzes" da cultura do mundo letrado - é a reinstauração do pensamento iluminista no mundo desse grupo de trabalhadores goianos.

Ordem, progresso, educação e liberdade para todos, se transformam em ordem para muitos e em progresso, educação e liberdade para poucos. Todos serão chamados, mas poucos serão os "eleitos".

Enguita (1989, p.112) observa que, Condorcet, um dos ilustrados franceses "independentemente de sua insistência em identificar a educação com a ilustração, a liberdade e o progresso, estava muito consciente do enorme papel socializador da educação, atribuindo uma enorme eficácia a seu monopólio pela igreja, que ele rejeitava (...). Por que, então, renunciar a um instrumento tão poderoso? Mais prudente e aconselhável tinha que lhe parecer, logicamente, empregá-lo com outros fins. 'É expandindo as luzes entre o povo que se pode impedir que seus movimentos se convertam em perigosos' (Condorcet, 1847a: 390)" (grifos meus).

As "luzes" do conhecimento caíam, deste modo, sobre esses trabalhadores para retirá-los da escuridão e para garantir, sobretudo, o seu lugar social. Essas "luzes" viriam dos letrados, das pessoas cultas, ilustradas.

Assim, o ato de ler e escrever se tornando mais uma técnica exterior ao trabalhador, transforma o processo interlocutivo em uma:

8. alfabetização como conhecimento "dado":

"Na escola, é muito bom ir lá. Os meninos estão com a cabeça cheia de coisa que eu mesmo não consigo entender. Eles (os meninos) estão falando que as coisas nossas, sabe, o que nós fazemos, até as festas, estão fora de moda... Eles sabem fazer muita

coisa que podiam mostrar lá na escola. Mas, sabe como é, ficam sem jeito. E também a escola tem muita coisa prá ensinar, prá fazer estes meninos conhecer, ver..."

(Vildo, 40 anos, trabalhador da construção civil)

O conhecimento "dado" não é construído, em uma prática interativa onde os interlocutores produzem sentidos e significados. O conhecimento é algo exterior ao trabalhador que devem recebê-los passivamente pois este é imutável; obedece a um planejamento prévio e portanto, não pode nem deve ser modificado. É dádiva dos poderosos. Nesse contexto, sempre foi assim e sempre será porque as relações entre saber e poder têm sido definidas antes de qualquer alfabetização.

No entanto, a quantidade desta doação leva à:

9. alfabetização como restrição:

"Se tivesse um estudozinho achava emprego menos pesado. Mas tem que ter mais estudo prá estes serviços. Na conversa com o homem da construtora fico com até vergonha da falta de meu estudo. A leitura que vi na escola é pouca, não está servindo muito prá mim. Era muito custosa, também. Sei que podia ter mais esforço meu..."

(Carlos, 24 anos, trabalhador da construção civil)

A língua instrumental não qualifica todos os trabalhadores: uns podem ter mais língua, outros devem ter menos, na medida em que o instrumento - língua é um dos aliados importantes para a sustentação do poder e a manutenção da divisão social do trabalho. Gnerre (1986, p.66) enfatiza que: "A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder".

Não há, pois, necessidade de ir além do ler e do escrever para a assinatura do contrato, para ler instruções e obedecer ordens. Uns poucos serão especialistas, orientadores, mediadores, no processo produtivo, da mão-de-obra que deve ser dócil, sem grande preparação. Muitas vezes, há impedimentos, na empresa para que os trabalhadores adquiram outros conhecimentos além daquele ler e escrever mecanicamente, "pelo temor de que os operários sejam melhor inteirados do como e do porquê de todo o sistema produtivo - e se revelem capazes de se lhe opor de forma mais energética" (Snyders, 1979, p.45).

Enguita (1989, p.110) ressalta que os pensadores da burguesia em ascensão também compreenderam nitidamente a necessidade da alfabetização para o povo por três motivos: "preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem". Isto tudo dentro de um limite, com restrições, porque "temiam as consequências de ilustrar demasiadamente" aqueles que tinham que ocupar os níveis mais baixos da sociedade. Quem iria, pois,

substituí-los ? O povo deveria ser educado, mas não o bastante para questionar a ordem estabelecida. Machado (1984, p.141) observa que as mesmas necessidades de acumulação capitalista que estimulam o desenvolvimento, podem ao mesmo tempo, servirem-lhe de freio, porque, possuindo os trabalhadores o saber da ciência que fundamenta a acumulação do capital, podem se tornar conhecedores da verdade e se rebelarem contra os financiadores do desenvolvimento. Assim, a funcionalidade da escola tem tido como base as deficiências da própria escola que têm marginalizado cada vez mais o trabalhador, na medida em que a alfabetização tem significado reprodução e decifração da escrita e da leitura.

Ampliar o sistema educacional e colocá-lo a serviço do desenvolvimento, tem sido meta de todos os governos. JK, segundo fonte do MEC, INEP de 1987, enfatiza, nos seus discursos, essa meta como propulsora da "marcha da industrialização e da tecnologia", dizendo que "a escola é o instrumento social capaz de realizar esta tarefa". (vol. II. p.271-274)

Realmente, a escola, mesmo deficitária, tem exercido um papel importante no processo de desenvolvimento, uma vez que "as relações sociais em seu interior preparam os indivíduos para aceitar e incorporar-se sem muitas fricções às relações de produção ou, mais exatamente, às relações ou ao processo de trabalho dominantes". (Enguita, 1989, p.191)

Portanto, a língua, nessa relação com o poder, tem encontrado apoio perfeito na escola. Não só na escola, mas em todas as instituições sociais que procuram manter a divisão social do trabalho.

Língua e escola são instituições poderosíssimas, na medida em que veiculam valores e práticas sociais que dissimulam a luta de classe, colocando a sociedade como justa, harmônica, onde só não vence quem é preguiçoso ou quem não tem força de vontade. Como instituições sociais, língua e escola se complementam nas formas de controle da sociedade. A escola, assumindo-se como o lugar de aprender a ler e a escrever, assume ter o papel de controle da expansão da escrita, da formação de leitores e de escritores, do tipo de alfabetização a ser veiculada.

No dizer de Berger (1977, p.193): "a linguagem é a primeira instituição social da vida dos homens (...); provavelmente seja a instituição fundamental da sociedade", porque todas as outras instituições" (...) fundam-se nos padrões de controle subjacentes à linguagem (...), todas dependem dum universo de significados construídos através da linguagem e que, só por meio dela podem permanecer atuantes".

A linguagem, como instituição social, dita as normas, faz o controle; é dotada de exterioridade, de objetividade e coercitividade.

Desse modo, a linguagem é coerente com a orientação do capital, pois "ela interpreta e justifica a realidade" (Berger, 1977, p.195), assumindo declaradamente os antagonismos de classe: de um lado, existe o capitalista que fala e escreve certo, de outro, o trabalhador que fala e escreve errado. Aquele tem o capital lingüístico auferido pela sociedade e este não o tem. A linguagem, como instituição social, o repreende, porque tem autoridade moral e legitimidade do poder vigente para fazê-lo. Karl Kraus, no artigo de Berger (p.199), alerta que a linguagem é a instituição social que supera todas as outras. "Representa o mais poderoso instrumento de controle da sociedade sobre nós". Acompanhando o homem na sua história, a linguagem se molda, se adapta aos padrões dominantes vigentes.

Nessa linha de pensamento também Clastres (1973, p.106) diz que o "exercício do poder assegura o domínio da palavra: só os senhores podem falar. Quanto aos súditos, estão submetidos ao silêncio do respeito, da veneração ou do terror. Palavra e poder mantêm relacionamentos tais que o desejo de um se realiza na conquista do outro. (...) Toda tomada de poder é também uma aquisição da palavra".

Como, então, se poderia falar de uma alfabetização com significado, em que a voz do trabalhador teria um espaço, se não são permitidas nenhuma forma de negociação? Se a única forma que existe é o controle, nesse tempo, se concretiza a:

10. alfabetização como anulação do trabalhador:

"Lá na minha sala só fala quem já sabe ler alguma coisa. Eu mesmo fico calado o tempo todo, fazendo de conta que estou aprendendo tudo. Mas, sabe, não tenho peito nem prá perguntar se o meu nome está certo do jeito que faço. A professora costuma chamar a gente de nulidade e eu acho que ela está certa. Eu sei que sou preguiçoso e que não aproveito as coisas da escola. Coitada dela, é muita gente junta... Vou ver se agüento ficar mais uns tempo lá e procurar endireitar, esforçar..."

(Celso, 15 anos, trabalhador da construção civil)

"Nós, tudo, que não sabemos as letras ficamos como bobos, aí parados... Eu sei disso. Já senti isso muito. Humilhação. Até descaso. Mas eu conheço meu lugar. Enquanto não enfiar esta tal de leitura na minha cabeça, não acho nada que presta na minha vida. Parece que nem gente sou. Prá varrer rua é preciso ter leitura."

(Zilda, 25 anos, esposa de trabalhador da construção civil)

Ficando calado, perdido no mundo da escrita, o sentimento de inferioridade, de marginalização, de culpa, se torna cada vez mais forte e esses trabalhadores que antes falavam, pensavam, produziam o seu trabalho e a sua língua, têm por obrigação, agora que se tornaram "conscientes de sua

inferioridade lingüística e cultural", procurarem adquirir o instrumento-língua. Porque neste momento, imobilizados, não falam mais. Não falando, "não pensam". Anulam-se para introjetar uma outra visão de mundo, de homem e de língua: a visão instrumental, objetual da sociedade capitalista. Seus corpos e suas falas são despojados de qualquer forma de expressão. Viram estereótipos de homens e mulheres - funcionais e úteis.

O discurso oficial tem propagado que a escola está aí e "eles não aprendem a ler e a escrever. A culpa é deles." Assim, esses trabalhadores se vêem como "cabeças duras" - não têm força de vontade; são indolentes, preguiçosos, sem vontade de subir na vida !

Esse discurso vem tentando dissimular o descaso dos grupos dominantes por esses trabalhadores. Descaso que se manifesta na falta de vagas nas escolas e no tipo de saber alienante aí veiculado, reduzindo a sua instrução a uma alfabetização instrumental que os tem colocado à disposição dos vários subempregos criados nas relações de produção do sistema capitalista.

Nessas condições, muitos desses trabalhadores acreditam que, pela educação, pela alfabetização, suas condições de vida serão melhoradas. E neste percurso surge a:

ii. alfabetização como valorização da língua padrão:

"Pessoa de bem, fala certo. Nós não falamos daquele

jeito, dos outros. Meu filho falou prá mim que ele está aprendendo a falar, ler e escrever direito porque o que nós fazemos está errado. Não dá prá arrumar emprego de futuro prá ele."

(Delza, 42 anos, trabalhadora rural)

Os trabalhadores deste percurso e, principalmente Delza, "desdenham a possibilidade de dar forma escrita à linguagem oral" (Blanche-Benveniste, 1987, p.197). Não querem escrever a sua língua, mas a língua dos "doutores", de gente de bem. Assim a:

12. alfabetização nega a identidade lingüística percebida na oralidade:

"Eu era até meio exibidinho, gostava de falar muito. Contava muitos 'causos'. Achava... e até escrevia um pouco... de jeito mais preciso do que os meus companheiros. Mas, dona, depois que fui na aula, vi que falo tudo errado. Não sei nem falar. Estou muito pesaroso em não aprender aquele saber da escola. O meu saberzinho não vale nada no mundo hoje. Enquanto não sai a coisa... vou ficando aqui... né... quieto..."

(Dionísio, 24 anos, trabalhador da construção civil)

É verdade que há todo um mecanismo ideológico no sistema capitalista que sustenta a idolatria da linguagem escrita.

Blanche-Benveniste (1987, p.195) observa que, quando alguns professores franceses pretendem ser tolerantes com a fala espontânea, os alunos os desaprovam porque eles vão à escola para aprenderem a "língua domingueira" (língua formal) que os possibilitará saírem da ignorância, "serem gente de bem", enfim. "Portanto, negam-se a por na forma escrita a linguagem 'ordinária', que carece de dignidade".

Estes juízos ideológicos de valorização da "língua domingueira" também encontram ecos na fala de Dinorá, 28 anos, trabalhadora rural:

"Não gostei da professora dos meus meninos. Ela deixa os meninos falar errado igual a nós aqui. Prá que, então, mandar menino prá lá? A gente pobre tem que aprender a falar a fala dos ricos prá ser valorizado também."

Porque Delza, Dinorá e Dionísio rejeitam suas falas? Onde se abastecem para produzirem essa rejeição?

Ora, esses trabalhadores não estão imunes ao discurso oficial; participam do jogo de inculcação de valores necessários à própria existência desse mundo de dicriminação. Obviamente, o discurso oficial não perde tempo: quando não existe no grupo social os valores que devem ser inculcados, ele produz e propaga a necessidade desses valores que passam a ser desejados por todos. Quer por submissão, quer, porque não? - por resistência.

A fala desse grupo de trabalhadores não difere da fala de Jango na sua justificativa de transformar "a sociedade arcaica, fundada na tradição oral, no saber vulgar (...) em uma nova sociedade onde não haverá lugar, mesmo nas tarefas mais simples, para o trabalhador incapaz de dominar as técnicas mais elementares da leitura, da escrita, da contagem (...) e dominar uma cultura que só pode ser aprendida através da escola; (...) torna-se evidente a repulsão do sistema produtivo a trabalhadores sem formação escolar". (MEC, INEP, 1987, vol. II, p.357) (grifos meus).

Cabe, nesse momento, partilhar uma reflexão com Mousés (1989, p.19 e 20) que esclarece que a escrita escolarizada "submete e mata o falante que tem a sua oralidade desqualificada pela normatividade. Em alfabetização, se tem discutido bastante que a escrita não é transcrição da fala. No entanto, não chegamos a propor o que fazer com a oralidade em sala de aula, porque o que temos ouvido é uma escrita oralizada. O oral não é o escrito; o que é o oral? Como seria a oralidade na escola, de acordo com a perspectiva de construção de língua? Se não é mais o falar bem para ouvir bem para escrever bem, o que é ser esse falar, constituído no confronto de tantos falares, nas características de expressividade, do timbre, do ritmo, da entonação? Não se trataria de outra gramaticalidade, e, até de outro (não no sentido de oposição, de contrário) sujeito lingüístico?" Continua ainda essa autora, dizendo que na escola haveria o espaço da oralidade, mas dessa oralidade que fortaleceria os poderes da escrita escolarizada e "não corresponderia às

expressões das realidades dos diversos grupos sociais." No entanto, com o fim do assujeitamento da oralidade, surgiria um outro sujeito lingüístico que "seriam as várias vozes dos vários grupos sociais que estariam sendo ouvidas na escola". Correção, adaptação lingüística não poderiam fazer parte dessa realidade.

A morte da oralidade pela escrita também chamou a atenção de Blanche-Benveniste (1987, p.204) por outros motivos e valores: "a linguagem escrita vinculou-se com a 'verdade', 'o bem' e a 'República'". É a linguagem na qual os homens não têm condições de serem desonestos. É a linguagem da Verdade. Blanche-Benveniste ilustra, no seu artigo, citações de 1906 a 1926, recopiladas por Maingueneau, em 1979, nas quais a "língua domingueira" é exaltada: "(... É por isto que a língua francesa é, por excelência, a língua da ciência; é por isto que ela é, de todas, a mais luminosa, aquela onde se diz melhor o que se quer dizer, na qual é mais difícil para os homens desonestos enganar aos outros)".

Além de ser a melhor, a "língua domingueira" ainda é um código ético, moral que impede os "homens desonestos" (analfabetos) de burlarem a lei. Por isto, o trabalhador pela alfabetização deve conhecer as leis dos homens - para não romper as regras do contrato, e as leis divinas - para não ser "desonesto", não faltar com a "Verdade".

Todas as práticas de alfabetização que têm considerado como certo o falar, o escrever e o ler somente do ponto de vista da língua padrão dominante, se baseiam em uma concepção de língua como um sistema abstrato pré-estabelecido. Nesta concepção, a língua é regida por regras imutáveis que os trabalhadores devem consumir e introjetar como a língua certa, perfeita, das "pessoas de bem".

Esta língua-consumo-instrumento representa uma ruptura total com a concepção de língua como interação, como efeito de sentidos entre interlocutores que se encontram e se confrontam através do signo lingüístico, no processo discursivo, no jogo das interações sociais.

Bakhtin (1986), que fez a crítica a esta concepção de língua como sistema, dentro da perspectiva de língua como interação, e a partir da teoria da Enunciação, observa que esta postura está de acordo com o Objetivismo Abstrato, corrente filosófico-lingüística, cujas raízes estão no Racionalismo dos séculos XVII e XVIII. Na perspectiva do Objetivismo Abstrato, a língua é vista como um fenômeno físico, que se submete às leis da matemática, uma vez que o signo matemático é considerado o modelo semiótico por excelência. Observa ainda Bakhtin que "o Objetivismo Abstrato dota a forma lingüística de uma substância própria, torna-a um elemento isolável, capaz de assumir uma existência histórica separada, independente" (p.105), e que é regida por leis essencialmente lingüísticas.

Neste contexto, a realidade torna-se, inevitavelmente, opaca para o trabalhador porque ele não apreende a sua totalidade; perde-se no "mundo da pseudoconcreticidade (que) é um claro-escuro de verdade e engano" (Kosik, 1976, p.11). E é neste mundo da aparência, do imediatismo que ele recebe fragmentos de trabalho e de língua que o distanciam cada vez mais da sua história.

A respeito da "aparência" do mundo do trabalhador, Kosik (1976, p.15) diz: "o mundo que se manifesta ao homem na 'praxis fetichizada', no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a 'consistência' e a 'validade' do mundo real: 'é o mundo da aparência' (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas 'petrificadas'".

No mundo da aparência, o vácuo deve ser preenchido e a opacidade deve ser dissimulada, desviada. Por isto, o caminho percorrido pela linguagem descobre a:

13. alfabetização que cria o espaço das deficiências e dos defeitos:

"A gente não sabe nada, fala feio, defeituoso... A professora diz que os meninos daqui estão muito defeituosos prá falar. É perigoso até eles não

aprenderem a ler, se não fizerem muitos exercícios..."

(Geralda, 30 anos, trabalhadora rural)

"Meu filho é um menino muito ladino. Só que a professora disse que ele está com um problema. Não sei não o que é. Parece que ele está ficando gago. Já pensou que coisa feia? Fico com vergonha da professora. Mas ela é muito boazinha. Ela disse que ela vai fazer uns trabalhos com ele prá ele melhorar(...).

- Não, aqui em casa ele não faz isso de gaguejar não. Fala até muito atrevidinho..."

(Romilda, 27 anos, trabalhadora rural)

"Eu sou uma feiura prá falar... como é mesmo 'probrema', 'pobrema'. A professora marcou muitas vezes prá mim escrever..."

(Paulo, 20 anos, trabalhador da construção civil)

A língua imposta é diretiva e tem autoridade para apontar defeitos, denunciar as deficiências e suprir as carências lingüísticas do trabalhador que devem ser compensadas¹⁰, sanadas, curadas com a ajuda dos serviços técnicos que criam a doença da língua.

É certo que não existe cura sem doença, sem deficiência. Portanto, a produção social de um grupo que engendra a diferença, o confronto deve ser definida como carência. A doença então tem que aparecer para ser "erradicada": dislexias, dislalias, disgrafias, dificuldades de leitura e de escrita. É toda uma gama dos "dis..." sobre os quais os especialistas e os professores procuram justificar os planejamentos, relatórios e treinamentos.

Obviamente, é aí que residem os argumentos, as desculpas e as justificativas para o fracasso escolar. As justificativas pairam, ora nas deficiências dos trabalhadores, ora na incompetência dos professores em lidarem com estes problemas. Por isto, implementa-se a indústria dos treinamentos para os professores e a presença cada vez mais intensa de técnicos na escola. As soluções propostas são internas à escola; deve-se retificar as falhas para ratificar a crença numa sociedade igualitária, isentando-se a estrutura social e econômica das desigualdades sociais e econômicas.

As falas desse grupo de trabalhadores, no entanto, contam dessa alfabetização que impede o confronto das diversidades lingüísticas, camuflando o espaço dos conflitos e das contradições. A fertilidade deste confronto que possibilitaria a esses trabalhadores conhecerem o porquê de se eleger uma determinada língua em um determinado momento histórico, para ser a padrão, perde-se na correção de erros e de deficiências. Perde-se no suprimento das carências... Perde-se na trajetória da linguagem através da:

14. alfabetização como medo e insegurança:

"Falar com gente educada é muito custoso. Lá na escola fico até sem rumo. Sou 'menos' nestas coisas. Quem tem leitura, sabe dizer as coisas melhor do que a gente. Não tenho coragem de discutir com o patrão. Está tudo na minha cabeça, mas na hora não sai nada. Minha língua é fraca."

(Sílvia, 29 anos, trabalhador rural)

A língua cindida, aprisionada, impossibilita Sílvia e os outros trabalhadores de se defenderem e lutarem no jogo discursivo do poder e nos vários embates que acontecem na prática social. Deixa-os numa posição assimétrica em relação às artimanhas e façanhas dos grupos dominantes. Provoca medo, insegurança.

Assim, "faltando pensamento prá falar" na hora da necessidade, cria-se, como se pode perceber nestas falas de trabalhadoras rurais, a relação causa-efeito:

15. alfabetização - raciocínio correto:

"Faco tudo prá meus filhos ter estudo. O que eles vão fazer sem a leitura? Pegar no pesado como nós? A leitura é a melhor coisa prá eles ser gente de verdade na vida. A cabeça pensa mais claro e certo."

"Tudo torna custoso pela falta da leitura; a gente não pensa ou pensa mal, a cabeça fica até oca. Não tem noção do certo e do errado no mundo de hoje."

"Às vezes, as letras podem ajudar a gente a não quebrar tanto a cabeça. Falar as coisas direito. Não ficar com vergonha. Por isso, morro de trabalhar aqui na roça prá meu filho mais velho, pelo menos ele, estudar até o fim da escola. Ele vai ter cabeça boa e não vai ser dedão. Ele também tem muita força de vontade."

As versões oficiais da história da alfabetização têm difundido, dependendo dos seus interesses, concepções de linguagem, ora como "expressão do pensamento", ora como "instrumento de comunicação". No primeiro caso, o trabalhador que não sabe se expressar ou fala pouco, não sabe pensar, raciocinar. O trabalho intelectual, portanto, não foi feito para ele - já está "velho", mesmo sendo jovem, ficando, talvez, para seus filhos "se eles tiverem força de vontade".

Enquanto "instrumento de comunicação", a língua deixa de ser processo e passa a ser produto que nega a interdiscursividade dos falantes. A interlocução inexistente e a comunicação se torna uma mera decifração de código entre emissor-professor / receptor-trabalhador, num processo mecânico que aliena o trabalhador e desconfirma os seus antecedentes lingüísticos.

Estabelece-se uma relação que Basaglia (1972, p.64) "qualificaria de 'metálica', relação instrumento para instrumento, onde a reciprocidade continua sendo negada sistematicamente"; des-historiciza-se o processo discursivo, "coisificando" os sujeitos. No dizer deste autor, fabricam-se criados agradecidos. Moisés (1985, p.89) adverte que: "Das dificuldades de leitura e escrita e de fracasso entende tão pouco essa versão oficial de nossa história de alfabetização, que, para eximir-se e justificar-se, até possibilitou a introjeção pelos indivíduos de suas deficiências, que, agora, assumem a sua culpa... e agradecem o esforço dispendido em sua educação". Zuzu, 60 ano, trabalhador rural, sabe agradecer:

"Nós temos mais é que agradecer muito à professora e aos governantes que construíram esta escola aqui prá nós. Mas os meninos não dão conta deste estudo. Sô fazem coisa errada lá na escola. Ela manda eles repetirem uma coisa e eles embaraçam tudo. Não dá mesmo. A classe já decorou quase tudo. Mas, eles não estão dando valor. Deixa eles ficarem velhos como eu prá saberem das coisas..."

Contudo, muitas vezes, nem repetidor de letras, frases, palavras, o trabalhador - coisificado, consegue ser, pois o sistema escolar tem tido tanto a competência de negar-lhe a sua identidade lingüística como a incompetência e/ou a competência de deixá-lo no vazio, - como se pode perceber através de algumas

falas - na medida em que ele não apreende também o código que a escola lhe passa. Bortoni (1989, p.27) diz que "no caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna - do lar e da vizinhança - variedades populares da língua, tem pelo menos duas conseqüências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e lingüísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele, um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinado de forma eficiente a língua padrão".

Neste processo, há uma relação em que a fragmentação do signo lingüístico se insere na fragmentação da própria realidade social porque o "comportamento lingüístico é um indicativo claro da divisão social" (p.28). A linguagem segue, pois, o caminho da:

16. alfabetização como submissão:

"O analfabeto sempre procura o seu lugar junto aos outros do jeito dele... mesmo aquele que tem pouca leitura... para ele não passar vergonha. A gente tem que conhecer o lugar da gente e pronto! Não adianta querer pular a cerca, só faz sujeira. Estudo prá nós, não precisa ser muito. Prá quê? A vida da gente é assim mesmo. O Mobral? É uma coisa muito boa prá nós."

(Laércio, 32 anos, trabalhador da construção civil)

"É preciso dar um estudozinho prá os moleques nossos. Prá ele ter respeito com os outros. Não ficar na rua.

Cada um deve saber do seu posto... saber, assim, né... que os que têm mais é porque caçou estudo. A gente aqui, se tem um pouco de leitura já está bom né ? Mais que isso, não carece. Acho que a gente tem de ficar no nosso posto...

É claro que acho que o estudo tem valor hoje. Homem de leitura respeita os direitos dos outros..."

(Belizário, 51 anos, trabalhador rural)

A alfabetização - submissão que fragmenta a língua e o real é o ponto de partida para a seletividade do sistema educacional cujas raízes estão na seletividade econômica e social da sociedade brasileira na qual uma minoria, detendo a propriedade privada dos meios de produção, explora e exclui uma maioria que possui apenas a força de trabalho.

As várias versões da história oficial têm introjetado nesse grupo de trabalhadores a crença de que a alfabetização os tiraria do estágio "subdesenvolvido da oralidade" em que se encontram e os habilitaria a serem mais produtivos, modernos e, com isso, acelerariam o desenvolvimento da sociedade.

Assim, a educação para o trabalho concreto, real, muda de feição, adquirindo a caricatura de educação de momentos, ou seja, aprendizagem técnica para atender às exigências do mercado de trabalho que beneficia exclusivamente os grupos dominantes. O

trabalho escolar, tal como o trabalho produtivo, "vê-se reduzido a trabalho abstrato, a tempo de trabalho (...). A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato" (Enguita, 1989, p.180).

Não questiono, nesta história, a importância da escrita e da leitura, mas, sim, o fato do como e do para quê elas têm sido utilizadas. A quem, e a quê elas têm servido? Qual o sentido histórico da leitura e da escrita para esse grupo de trabalhadores na nossa sociedade?

Nessa história, em que não se permite ao trabalhador falar, a alfabetização nunca é feita em função dos seus anseios, das suas expectativas. Não há negociação. Ela é instrumento camuflador dos interesses das grandes empresas. Por isso, deve-se mergulhar o trabalhador no mundo da escrita, com o fim determinado de subjugar o homem, a sua cultura e a sua língua, para criar o homem "qualificado" que deve produzir cada vez mais para... o sistema. Contrapõe-se, como se pode perceber, a riqueza da escrita à pobreza da oralidade. A língua, enquanto trabalho e criação do trabalhador, submete-se, deste modo, ao mando do discurso oficial.

p.65-66) recusa, terminantemente, a perspectiva da língua meramente instrumento, a partir "da descoberta hegeliana do caráter antropogênico do trabalho", afirmando que "tal caráter cabe também à linguagem". Assim, o homem, trabalhador e falante, produz materiais para suprir as necessidades materiais e produz também palavras e enunciados para atender às necessidades de comunicação. Neste processo, há um trabalho transformativo e um trabalho lingüístico que se complementam como resultado da ação histórica dos homens.

Segundo esse autor, não há, portanto, uma superioridade de um trabalho sobre o outro: ambos fazem parte da realidade histórica do homem, na busca da satisfação das suas necessidades. "O processo é unitário (...) principalmente diante da dicotomia físico-mental: tanto uma lança para se atirar sobre a presa quanto uma palavra para se dirigir a outro homem são, ao mesmo tempo, físicas e mentais, num sentido do constitutivo" (p.74). O homem, no trabalho lingüístico, se constitui e é por ele constituído num processo em que os usos e os valores da língua têm significados nas relações sociais dos grupos que falam esta língua.

Como tal, a língua, na perspectiva do trabalho produtivo, é instrumento, o que "significa afirmar seu caráter como produto de um trabalho precedente, que deve ser estudado por sua vez". Mas a língua não é apenas um instrumento; é processo e material de novas elaborações que não se esgotam, estando, pois, em constante produção e transformação. Se assim não fosse, os

produtos lingüísticos nos seriam dados de uma só vez, como produtos e instrumentos acabados que deveriam ser reproduzidos, copiados (p. 80-81). Seriam apenas produtos mortos !

A língua tem sido, assim, morta, para ser descrita nas suas regras, nas suas leis. Sobre produtos mortos lingüísticos, o trabalhador deve fazer exercícios, desenvolver atividades que devem ser memorizadas para que não se esqueça da língua. Pensa-se que ele não a tem. Todavia, o conteúdo dessa língua artificial não faz parte do conteúdo da fala, da vida do trabalhador.

A ação instrumental, objetual da alfabetização das versões oficiais, ao retirar do trabalhador, que pretende ser leitor e escritor, o espaço da interdiscursividade, desqualifica-o e o impede de participar da construção social do conhecimento. Desmobiliza-o através da alfabetização "mobilizante" das várias campanhas e projetos governamentais.

Exercício, atividade por atividade são verdades que não devem ser discutidas. A interlocução é destruída na locução do professor que ensina a língua que o aluno deve aprender, repetir, memorizar para... nunca ser trabalhador desta língua.

Ora, como já foi dito, a língua não é meramente um instrumento de comunicação entre emissor e receptor que trocam mensagens através de um código estruturado. A língua é vida, está no trabalho e na prática social e como "trabalho, é material e

instrumento de si mesma (...); a língua(...) é o conteúdo da língua cujos valores, usos e funções engendram a sua historicidade" (Silva e outros, 1986, p.63). Sendo assim, a língua não se adquire, ou se obtém de alguém, pois não é um instrumento, um objeto. "Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar" (Bakhtin, 1986, p.108).

Língua é, pois, interação entre interlocutores. Se é interação é consciência. Consciência que toma forma nas relações sociais produzidas pelos grupos que compõem a sociedade.

Cabe perguntar: será que esses trabalhadores não "têm consciência?" Será que a prática social não cria a consciência de classe numa sociedade onde os privilégios são de poucos?

No entanto, a alfabetização instrumental, dotando a língua de exterioridade, argumenta que eles por não saberem "falar direito", "se expressam mal", "pensam errado" e, como tal, tem que lhes ser dado aquilo que eles não têm... a língua.

Isso significa que a fragmentação da língua fragmenta também a consciência, na medida em que, segundo Bakhtin (1986, p.37) é "preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como

instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica seja ela qual for".

Assim, a consciência se materializa na palavra que carrega uma intensa carga ideológica, no processo das relações sociais. Continua Bakhtin: "Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante etc., constituem seu único abrigo (...) A palavra é o fenômeno ideológico por excelência". (p.36-37)

A privação da palavra fragmenta o texto claro da realidade social em frases, letras, sílabas descontextualizadas, que obscurecem a consciência crítica dos trabalhadores que perdem a noção da totalidade do real: viram executores de ordens, de exercícios, de atividade exteriores à sua prática social. Língua e consciência perdem o sentido nessa história de alfabetização.

Ora, se se tem a língua instrumentalizada e a consciência fragmentada, o registro da história desse grupo de trabalhadores pela escrita, se baseará numa concepção de mundo que não dará conta da explicitação das contradições e do confronto das histórias dos grupos sociais. O para quê ler e escrever se tornarão atividades mecânicas para eles.

Como consequência, os trabalhadores que não "possuem consciência" ou "pensam errado" ficam alijados do processo de

interação verbal e social. Quem pode falar é quem fala certo, por isso, o ler e o escrever ficam restritos a uma parcela da sociedade que possui prestígio social e poder econômico. Instaure-se no trabalho lingüístico, assim como no trabalho produtivo, a propriedade privada... da língua. A introjeção deste valor submete a linguagem à:

17. alfabetização - propriedade privada de alguns:

"Eu acho que quem tem que saber muito das coisas, ler direito, estudar, são os professores, o doutor, o padre. Eles, sim, têm que estudar muito para ensinar a gente a fazer as coisas direito, curar os doentes. Um estudozinho, mesmo que pouco... prá nós... já é alguma coisa. Menino pobre... é difícil continuar nos estudos: é trabalho, é mudança, é falta de muita coisa. Mas ainda bem que aqui na roça já tem uma escola. No meu tempo isso não existia."

(Tomé, 56 anos, trabalhador rural)

Nesse percurso, muitos destes trabalhadores, sobretudo, aqueles que permaneceram alguns anos na escola ou, que ainda permanecem, têm "consciência" de que não sabem ler e escrever, porque nunca dão conta das tarefas - repetir, copiar, reproduzir, reconhecer letras, palavras, frases, é "coisa prá gente inteligente, prá gente que já nasce prá isso."

Esta fala também não é nova. Vem de longa data e

encontra respaldo perfeito nos pensadores da burguesia em ascensão. Sob o manto do discurso da igualdade, liberdade, educação para todos - porque naquele momento histórico necessitavam do apoio dos trabalhadores contra o Antigo Regime - esses pensadores já viam com temores a universalização dos conhecimentos produzidos que poderiam incitar à subversão dos trabalhadores.

Tomé e outros trabalhadores continuam a desdobrar esse mesmo discurso: os "pensadores" dos grupos dominantes brasileiros não discordam dos pensadores da burguesia em ascensão. Muito pelo contrário, esse discurso têm aparecido, como se pode perceber, em várias versões - versões que têm, politicamente, criado uma "racionalidade científica" que tem neutralizado as diversidades lingüísticas e as várias formas de expressão desse grupo de trabalhadores.

Nessa perspectiva, a razão científica aliada às relações de força engendradas pelas grupos dominantes têm produzido um saber que tem aniquilado todos os outros saberes diferentes e, sobretudo, difundido ideologias indefinidas que têm positivizado a história; esta história que é reconhecida na fala apropriada...

- do Dorico que perpetua a ideologia liberal da educação como via de ascensão social:

"Eu quero aprender a ler e a escrever prá subir na vida. Ficar gente fina. Poder entrar e sair de qualquer lugar."

- do Di que introjeta a ideologia da inferioridade predicativa do analfabeto:

"A vida sem leitura não vale nada. Analfabeto vive na escuridão. É medos em tudo" (grifos meus).

- do Waldomiro que, com sua ingenuidade, acredita no governo que:

"dá trabalho de responsabilidade prá quem sabe ler e escrever, porque assim, vai esta pessoa favorecer o governo que vai ajudar o povo."

- do Zé que caracteriza o analfabeto como:

"... um ser bruto, matuto; não tem aquele carinho com o próximo que só a leitura dá."

As ideologias flutuam e se perpetuam numa única alfabetização que se sustenta nas várias versões do discurso do dominador. É a alfabetização que rotula, que desqualifica o inimigo do aqui e do agora, e o inimigo em potencial - este grupo de trabalhadores e os seus filhos - "analfabetos", "desonestos", "inferiores", "menos".

Esta história de uma alfabetização massificada para trabalhadores massificados não percebe que se pode ter a utopia de muitas alfabetizações que devem ser gestadas nas histórias dos vários grupos sociais.

Onde, porém, buscar essa história dessas alfabetizações se as falas destes trabalhadores foram apropriadas e usadas contra eles pela história oficial? Será que elas foram tão desqualificadas que se perderam?

Realmente, estas falas foram e têm sido apropriadas pelo discurso oficial, mas nem por isso deixaram de existir. Elas se encontram recolhidas mas vivas, e muitas delas, mesmo correndo abafadas, sepultadas, têm buscado formas de resistência e de luta que lhes permitam denunciar a expropriação do seu saber e a negação do saber universal, porque têm tido a consciência histórica de que a história da alfabetização, da perspectiva de muitos trabalhadores que resistem à exploração, não foi ainda contada.

É preciso, pois, buscar pela linguagem da resistência, a outra história. Mas, de um ponto de vista bem diferente.

III - O QUE NAO E REGISTRADO, TEM REGISTRO

O registro aparece ! Aparece e vai se tornando cada vez mais vivo e transparente porque o resgatar este registro é assumido por muitos trabalhadores, que têm tido a clareza de perceber que a história oficial da alfabetização, a que eles têm se submetido, vem se impondo na fala de muitos grupos de trabalhadores - que não só a têm reproduzido, como a têm reclamado - através da própria linguagem.

Com efeito, se o resgatar é assumido pelos trabalhadores, é porque há sentido neste fazer. Assim sendo, o próprio sentido de classe social, marginalizada e explorada, começa também a ser questionado, quando esses trabalhadores, na avidéz da busca da sua identidade lingüística e cultural, vislumbra uma sociedade onde as condições de acesso ao saber e ao poder não lhes sejam mais negadas.

Assim, ao lado da fala apropriada, surge a palavra de muitos trabalhadores que, questionando a história oficial, têm se recusado a negar a língua e a cultura do seu grupo social.

A partir de um outro ponto de vista, a palavra que é buscada e retomada é a palavra histórica que abre a possibilidade de os trabalhadores se constituírem como sujeitos da linguagem,

enquanto leitores e escritores. Esta palavra, assim constituída, representa o processo da interação verbal e social de um grupo de trabalhadores, que não são mais impassíveis, mas se confrontam e lutam nos movimentos da história.

Esses trabalhadores, de posse da palavra, têm resistido e, resistindo, têm demonstrado por sua fala, trabalho e prática social, que as lições da história têm lhes aberto caminhos significativos para compreenderem melhor a dinâmica social e, por isto, eles têm condições de escrever uma outra história de alfabetização. Não mais aquela do discurso oficial.

Certamente, é somente por esse caminho da resistência que se pode contar esta história.

As formas de resistência que vão reconstituindo esta história porém não têm sido homogêneas - elas têm se manifestado na narração e na prática social dos trabalhadores de várias maneiras: como recusa, como desejo, como proposta, como denúncia e também como prática efetiva de transformação.

A luta dos trabalhadores pela valorização e aceitação da sua própria língua e das suas tradições tem representado, desse modo, a recusa a se transformarem em massa, frágil, sem fecundidade, que sucumbe às primeiras investidas de destruição. Língua e tradição, para os trabalhadores, não são repetições automáticas e alienantes da história - representam defesas contra o autoritarismo tanto de esquerda e como de direita.

Perrot (1988, p.208-209), falando sobre as formas de resistência e de exclusão das mulheres da classe trabalhadora no século XIX, diz que "essa cultura cobre o povo como uma carapaça isolante e ao mesmo tempo protetora. Dissonante em relação ao discurso do progresso, ela é perigosa não só por ser sempre capaz de alimentar uma resistência, mas ainda mais por manter na dissidência um povo 'selvagem' subtraído às miras do poder. Daí, a irritação que se manifesta cada vez mais contra o 'atraso' das donas-de-casa e a vontade de educá-las".

Os trabalhadores deste século também têm irritado os grupos dominantes quando se têm negado a apreenderem a língua e a cultura veiculadas pelo discurso oficial, por entenderem que elas nada têm representado nas suas vidas.

Nos grupos de conversa de trabalhadores no campo e na cidade, a voz corrente é que, quando vão para a escola, não podem e não querem esquecer "o jeito de suas vidas e de seus costumes, porque é uma vida toda; é como uma raiz bem funda que não dá para arrancar. Não é um nada." À escola, eles dizem, tem que construir junto com os trabalhadores "um conhecimento melhor para nós e não arrancar as raízes do nosso saber." As pessoas têm necessidade de ter "outra realidade", mas não às custas do sacrifício da negação da sua história.

Percebe-se que esses trabalhadores buscam um entendimento: um processo de interpretações recíprocas em que eles tenham condições de se apossarem de sua parte devida da palavra. Eles querem conquistar o direito de construir o elo que

liga a sua palavra à palavra da escola. Não querem fragmentos de palavras, letras e frases. Querem sua totalidade.

Eles não contrapõem a riqueza da escrita à pobreza da oralidade. Não definem sua língua como negativa, sem tradição. Muito pelo contrário, é através da língua, da tradição, que a memória é aguçada, por isto "as crianças não carecem de escolas para aprenderem seus costumes, suas festas, suas histórias, seus 'causos'". A memória, para os trabalhadores, não se transforma em oralidade decorada, sem gosto. É fruição ... Reconstitui a história através da oralidade que, na comunicação face a face, mergulha os trabalhadores nos fatos vivos e nos fatos passados. Assemelhando-os. Contrapondo-os. Fazendo e sendo história. História arraigada a "raízes bem fundas que a gente não dá pra arrancar".

Mas, sem dúvida nenhuma, eles querem que a escrita complemente a oralidade. Sabem "do valor positivo" que os grupos dominantes conferem à escrita e como marginalizados não podem ficar excluídos desse processo, porque têm a clareza de que o mundo de hoje é o mundo da escrita. Se não tivesse nada escrito, eles não precisariam aprender. Como tem, "todo mundo tem que ir para a escola, saber das outras coisas que ainda não sabem, senão recebem o carimbo de desqualificados porque não podem ler nada e nem escrever. Enfim, não arranjam emprego decente. Só 'o pesadão'".

A sociedade em que vivem é letrada e neste mundo, a questão, ressalta Tfouni (1988, p.21), "não está em ser ou não

alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, em ser ou não letrada a sociedade onde estes indivíduos vivem. Mais que isso: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas, pela qual uma sociedade como um todo passa, quando se torna letrada e que vão, inevitavelmente, influenciar todos os indivíduos que nela vivem, alfabetizados ou não (...) o iletramento não existe, enquanto ausência total, nas sociedades industrializadas".

Os trabalhadores dizem que o mundo letrado tem mecanizado o campo e industrializado a cidade com conseqüências graves na vida dos trabalhadores, ou seja, desemprego para quem não se enquadra nas cartilhas do capital.

A revolta pelo fato de o governo não se interessar pela alfabetização "de verdade" da população pobre aparece nas vozes sofridas que questionam: "Não querem gente sabida, é claro ! Por que quem vai fazer o trabalho pesado, fedido e perigoso ?".

Eles têm se defendido destes estigmas, dizendo que os trabalhadores têm "cabeça boa", mas é o corpo pelo trabalho pesado, que não aguenta e que tem restringido as suas forças e esperanças de acesso ao uso da escrita. O corpo é sugado, dilacerado no trabalho até à exaustão. Torna-se indefeso e, às vezes, sucumbe.

"Prá que também tem servido ler e escrever prá nós, os trabalhadores ?". É um questionamento vivo que tenho ouvido nas falas de muitos trabalhadores. Argumentam que há pessoas que

lutam e conseguem ler e escrever, mas suas condições de vida não mudam e, por isso, têm se tornado pedreiros, serventes na obra, retirando o ganha-pão de outros trabalhadores que, por serem analfabetos, são preteridos pelas empresas porque não lêem instruções nem avisos e isso os têm tornado "menos".

A consciência da realidade brasileira, que não dá condições de emprego mesmo para aqueles que sabem ler e escrever, deixa muitos trabalhadores numa situação de perplexidade e de revolta. Com efeito, sabem que a relação deles com a escrita passa pelas relações de poder, ou seja, pela contradição capital/trabalho. Ao capital não interessa o trabalhador-cidadão com direitos sociais garantidos, pois isto representaria a destruição do trabalhador-produtor de mais-valia, o que poderia romper com os elos da produção capitalista.

O que esses trabalhadores aprendem nesta nova relação de resistência é espalhado, comentado, discutido nos bares, nos locais de trabalho, nos bairros da cidade, nas vilas e nas roças.

Não ignoram que a escrita que lhes tem sido apresentada como "um bem", que possui "um valor positivo", tem agido em sentido oposto para eles: tem lhes tirado a autonomia, através da pedagogia da disciplina e do controle, apropriando-se do seu saber e negando-lhes o saber produzido universalmente. Nesse contexto, eles sabem que a escrita é "valor de positividade" apenas para o capital que os quer treinados para ler instruções e assinar contratos. Eles resistem a esta "positividade" porque conhecem os usos, os valores da escrita no mundo em que vivem.

Relacionam-se com a escrita, sabem da escrita, sobre a escrita e, por isto, não a temem mais - querem dar palpites sobre o que querem aprender a ler e a escrever. Se arrogam o direito de serem co-proprietários da palavra, ou seja, participantes constituintes do processo do ler e do escrever.

Assim, criticam a escrita escolarizada e esta crítica se manifesta na rejeição às cartilhas e aos métodos empregados e na ousadia de exigir a alfabetização que querem. Rejeitam, enfim, a cartilha "meio coisinha".

Lourdes, uma trabalhadora rural, diz que a cartilha "não sabe nada". As crianças e eles mesmos (os adultos) deviam aprender a ler no "livrinho que vem no remédio", no "contrato que eles assinam". Só a boniteza das cartilhas não adianta; é preciso aprender "aquilo que o patrão sabe, para poder ter entendimento".

Josino, vizinho de Lourdes, corrobora sua fala dizendo que eles recebem uma alfabetização muito restrita. "Assinar o próprio nome, como o Mobral tem ensinado, não significa aprender a ler e a escrever. Mas significa ser usado na época das eleições." É a alfabetização para fins eleitoreiros.

Hoje muitos trabalhadores já sabem que, mesmo o voto do analfabeto tendo sido legalizado, a alfabetização para eles ainda continua restrita, feita de pedaços de língua porque em um mundo de desiguais, a alfabetização não pode ser repartida em fatias iguais.

No entanto, esses trabalhadores, por viverem numa sociedade letrada, conhecem a escrita e percebem seus usos e valores. Esta convivência, trabalhador e mundo letrado, tem criado, como já se viu, uma relação com a escrita como objeto de conhecimento, que não é mais dicotômica, individual-social, mas individual-coletiva. E é a partir dessa relação individual-coletiva que esse grupo de trabalhadores têm procurado romper com o preconceito contra o analfabeto porque eles se têm buscado como um grupo social que possui identidade lingüística e cultural. Eles possuem laços materiais e emocionais, que os têm unido cada vez mais, apesar do discurso oficial inculcador e cooptador que tenta desarmá-los de todos os lados.

Os trabalhadores sabem que as relações de exploração gestadas, tanto no campo quanto na cidade, tem criado certos laços entre eles e lhes investido de certos poderes para exigir o cumprimento de promessas como, por exemplo, no meio rural, a construção de escolas fora da faixa pertencente ao Departamento de Estradas de Rodagem (DER) e próximas de suas moradias¹⁴; na cidade, a construção de uma ou duas escolas em cada bairro. No campo, os trabalhadores argumentam que "é na roça que nós moramos, vivemos, trabalhamos e ficamos sem leitura e sem escrita. Enfim, confinados. Na doença, o socorro só de Deus e de raiz de pau". Eles acham que os trabalhadores urbanos têm condições melhores de acesso à escola. Os trabalhadores urbanos, por sua vez, refutam dizendo que a "ruindade de vida dos trabalhadores é igual, tanto no campo como na cidade - o que

adianta ter sala de aula e não ter professor, lápis, caderno e... alfabetização ? !" A distribuição da miséria está em todo lugar.

Este espaço da sociedade em que esse grupo de trabalhadores têm tecido a teia da resistência e se descoberto como sujeitos da sua história, é o espaço onde é possível a negação da incapacidade, da desqualificação e da "burrice" dos trabalhadores. A tecedura dessa teia vem ensinando a esse grupo de trabalhadores formas diversas de lutas por terra, escola, saúde e trabalho, porque é no bojo desse processo que eles têm desvelado as contradições que os têm estigmatizado como "gente de segunda categoria".

Essas formas de luta aparecem, insistentemente, nas falas dos trabalhadores dos sindicatos rurais de alguns municípios do Estado de Goiás que rejeitam a proposta de reforma agrária do governo para, em seguida, propor o assentamento decente e digno dos trabalhadores em terras de boa qualidade. Decência e dignidade, neste contexto, implicam o respeito ao homem, à sua cultura e à sua língua, o acesso aos instrumentos de trabalho relativos ao meio rural e o acesso, também, ao crédito rural do governo. Aparecem também nos sacrifícios a que os trabalhadores do campo ou de vilarejos se submetem quando mandam os filhos mais velhos estudarem na cidade, "para compreenderem melhor esta imensidão de mundo violento". Aparecem também nas greves dos trabalhadores da construção civil e dos bóias-frias por melhores condições de trabalho e por salários que lhes permitam viver como cidadãos. Aparecem também nas falas dos

filhos de trabalhadores "que querem entender" porque os seus pais não sabem ler e escrever.

Assim, resistindo contra estes estereótipos, eles têm se sentido capazes para o trabalho e não desqualificados e improdutivos.

As várias formas de luta que vão sendo engendradas na prática social têm atestado a omissão do Estado em relação à participação desses trabalhadores, enquanto grupo social, no processo produtivo da sociedade em que vivem. Participação ainda com pouco espaço, lenta, conseguida a duras penas, mas que se tem traduzido nos pequenos avanços educacionais, sociais e políticos de muitos grupos de trabalhadores, "inseparáveis dos avanços concretos ocorridos nos processos de produção onde este povo é incorporado como trabalhador" (Arroyo, 1987, p.43).

No caminho da resistência, muitos trabalhadores têm desconfiado do saber da escola e até têm se negado a serem avaliados por esta escola que utiliza o quantitativo de letras, de palavras e de frases que o trabalhador consegue ler e escrever como parâmetro para não ser considerado analfabeto. Ser trabalhador-escritor-leitor, não interessa a esta avaliação que se tem feito na escola.

Deste modo, as formas heterogêneas de resistência têm provocado manifestações de grande parte dos trabalhadores para a redefinição do princípio educativo que tem norteado a alfabetização do discurso oficial: da decodificação mecânica de

sons e da transcrição gráfica de letras, frases e palavras passa-se para o "fluir do significado" da palavra, que possui uma materialidade que constitui o processo interlocutivo da alfabetização. Significado que só se corporifica nas relações sociais que são engendradas a partir do trabalho e da prática social dos trabalhadores.

Assim definido este princípio, os trabalhadores têm se sentido mais seguros e até mais tranquilos para também denunciar: a falta de escolas porque "falta tudo prá nós, por isso pode faltar também escola"; a falta de compromisso do Estado para com os trabalhadores no atendimento de seus direitos porque "pobre analfabeto nunca é atendido com dignidade nos órgãos do governo"; e a apropriação e a manipulação dos conhecimentos e saberes por eles produzidos.

As falas que fazem parte da história desses trabalhadores correspondem àquilo que Foucault (1987, p.170) denomina de saber dominado: "uma série de saberes que tenham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido do conhecimento ou da cientificidade. Foi o reaparecimento destes saberes que estão embaixo - saberes não qualificados e mesmos desqualificados (...) que chamarei de saber das pessoas e que não é de forma alguma um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um 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 - que realizou a crítica".

De acordo com Foucault, a ativação dos saberes sepultados seria, antes de tudo, um tipo de resistência contra "os efeitos de poderes centralizados que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa" (p.171).

Se há efeito de poder é porque o poder é uma relação, uma prática que se exerce sem limites através de uma rede microfísica de mecanismos de repressão e de cooptação que se infiltram na estrutura social, "ao nível mais elementar". Se há poder, há também resistência que tem que nascer no interior das práticas do poder e, como acontece ao próprio poder, não há o lugar da resistência nessas práticas que se alastram, se multiplicando entre os vários grupos sociais. Ela está em todo lugar. Todavia, o poder não lança mão somente de práticas repressivas, ele possui um lado positivo, produtivo que "disciplina o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo" para o Sistema (Machado, in Foucault, 1987, p.XIV-XVI). Este poder disciplinar não tem objetivo de expulsar o homem da sociedade; muito pelo contrário, é preciso antes cooptá-lo através, primeiro, da alfabetização, e depois, dos outros graus de ensino (quando consegue lá chegar) para torná-lo politicamente dócil e economicamente produtivo.

Para isto, o poder produz um saber que tenta encobertar

todos os saberes considerados inferiores e desqualificados, com fim determinado de tornar o trabalhador, que já é produto do poder, também objeto do saber. Simples objeto utilizável. Instaure-se a verdade absoluta - o trabalhador, nesta lógica, não produz conhecimento.

Entretanto, as vozes resistem... denunciam e reafirmam o seu "saberzinho".

Waldemiro, trabalhador da construção civil, tem se negado na escola a esquecer o seu jeito de ser e falar. Ele disse à professora que fora seu pai que lhe havia ensinado as coisas da vida e ele não gostaria de esquecê-las. Queria, sim, aprender o saber da escola, mas também gostaria de ficar com o seu "saberzinho" que representava para ele se tornar "gente inteira".

Walter, trabalhador da construção civil, ficou magoado com a professora de sua filha que, durante as comemorações das festas juninas, tentou substituir a quadrilha por um concurso de lambada. "Ora, eu não tenho nada contra esta dança, mas cada coisa no seu lugar. Prá onde vai a nossa quadrilha?" Walter percebe que os meios de comunicação estão destruindo as raízes do povo. O que é importante é o que está na moda, "as crianças não são crianças mais, porque não existem mais brincadeiras de crianças, roupas de crianças, danças de crianças". Ele acha que a escola tem "colocado os filhos contra os pais" quando assegura a destruição das suas danças, da sua língua. Em outras palavras, "do seu jeito de ser". E isso me remete a Donzelot (1980) quando

diz que a educação dos filhos tem sido usada para negar a cultura dos pais e introduzir a família no mundo da "civilização moderna".

Lenora, trabalhadora rural, pediu à professora dos seus filhos que a alfabetizasse, porém, usando os folhetos que dão instruções para o plantio das hortaliças. Evidentemente, por fugir às regras de escola, não foi atendida.

No caminho do Waldemiro, do Walter, da Leonora seguem outros Waldemiros, outros Walters e outras Leonoras...

Com efeito, o ressurgir desses saberes dominados implica no levantamento de dúvidas e questionamentos que podem provocar rupturas nessa rede microfísica de poder, abalando todo o processo de produção de poder e saber.

E o trabalhador tem aprendido esta lição.

Por isso, sem dúvida nenhuma, o discurso oficial tem mudado, dependendo dos seus interesses, as estratégias para a alfabetização dos trabalhadores. As campanhas de alfabetização "mobilizantes" e o próprio ensino regular público, com seus métodos e técnicas alienantes, não têm sido tranquilamente aceitos pelos trabalhadores. Entretanto, eles têm se mostrado dispostos a negociar a alfabetização que querem. Ou seja, o medo e a violência pela via da linguagem, dialeticamente, têm aberto espaços para a busca da alfabetização como processo de interlocução.

Assim, mesmo não tendo a garantia de poder e de saber, esses trabalhadores têm se insurgido contra o discurso da cientificidade que tem enterrado todos os outros saberes. Quando os trabalhadores dizem: "basta de ditação, de modelos, de cópia; a escola precisa ensinar as coisas do mundo, por isso tem que se colocar o mundo lá nas letras", é porque estão buscando um movimento para a qualificação do seu saber. Qualificação, é evidente, não pelas grupos dominantes - que mesmo se o fizerem, será temporariamente (há o temor pela organização dos trabalhadores) até que sejam arquitetadas novas formas de desqualificação - mas pelos próprios trabalhadores que, na busca do resgate dos seus direitos, têm exigido o respeito ao lugar do seu conhecimento.

Neste contexto, a relação escrita-poder, para esse grupo de trabalhadores, tem sido apreendida no cotidiano do seu fazer. É uma relação que nasceu com a própria escrita. Ginzburg (1988, p.128), narrando a história do moleiro analfabeto, Menocchio, que foi perseguido na Idade Média porque ousou desafiar, com sua visão de mundo, os textos sagrados, diz que Menocchio havia compreendido "que a capacidade de dominar e transmitir a cultura escrita era uma fonte de poder". Esta compreensão se encontra cada vez mais discutida e ampliada no século em que vivemos. Os ecos ressoam em todos os cantos e campos por que passei. Saber/poder/escrita são assim processos inseparáveis da vida de muitos trabalhadores porque "quem tem escrita, tem poder, tem reforço". "Sem ler e escrever, perde-se a dimensão do mundo".

O discurso desse grupo de trabalhadores, nas rodas de conversa, tem trazido no seu bojo, aquilo que eles querem para a sua escrita. Os trabalhadores não falam de cartilha, mas de ler "as coisas da nossa vida". Eles querem ler o contrato de trabalho, questioná-lo ou não aceitá-lo. Para isto, sabem e muito bem, que a leitura e a escrita lhes podem ser de grande valia, podem ser o começo para fugir da exploração. E a prática social lhes tem ensinado isso.

Edson, trabalhador rural, foi despedido da fazenda porque não sabia operar tratores dotados de alta tecnologia. Francisco, trabalhador da construção civil, foi rebaixado para servente porque não sabia ler e escrever... instruções.

Edson, Francisco e seus companheiros sabem também que o lazer do mundo letrado é impregnado de "coisas escritas", de instruções. Eles sabem que sem ler "o escrito" do filme seria impossível entender o "assunto". Neste "nosso mundo, divertimento, passeio e escrita andam juntos", diz Lisbete, trabalhadora rural.

O discurso de muitos trabalhadores tem sido incisivo e de uma clareza inquestionável: os trabalhadores querem aprender a ler e a escrever porque, para além "de arrumar um bom emprego", de "pegar ônibus", de "assinar contrato", de "cumprir a obrigação", eles sabem e confirmam o que diz Osakabe (1984, p.151-152): "o ler-escrever (...) corresponde, na verdade, a um valor social. Este valor, como se viu, é um valor de 'produtividade' (grifos meus) e não um valor que afirma o sujeito

e lhe franqueia a diversidade de conhecimento (...) aquela que permite ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e sobretudo a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve".

Portanto, muitos trabalhadores têm tido a clareza deste outro valor do processo de alfabetização na sociedade letrada em que vivem. Não é apenas um valor de produtividade mas um valor que afirma o cidadão; é necessário ser cidadão e, para tal, esses trabalhadores têm tido a consciência histórica de que seus direitos de cidadania lhes têm sido negados.

Afirmar o cidadão, portanto, significa ser respeitado e não ser mais discriminado, enquanto considerado analfabeto, ter os seus direitos garantidos, ser valorizado enquanto sujeito produtor de trabalho, de cultura e de língua.

"Leitura e escrita só não bastam", dizem eles. É preciso muito mais ! Eles falam da saúde, da moradia, do salário, do "pesadão", da falta de lazer. Neste sentido, a leitura e a escrita não podem ser apenas instrumentos que os habilitem a serem mais produtivos para o capital. A leitura e a escrita, sendo construída pelo sujeito-trabalhador, permite-lhe reconhecer a si e a seu mundo, garantindo-lhe as condições necessárias para lutar pelos outros direitos de cidadania. É como diz Paulo Freire (1987, p.11): "Que a alfabetização tem que ver com a identidade

individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro que ela não é alavanca de uma tal formação - ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania - segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um fazer neutro".

A ratificação da alfabetização como um ato político, pressupõe esse contra-discurso desses trabalhadores, a que venho me referindo, que tem interpretado e transformado (e não justificado) o real, nos espaços que vão sendo tecidos através das suas narrações e da sua prática social.

É esta a alfabetização que querem. Ela é motivada por um desejo e este desejo e de terem interlocutores e de serem interlocutores, por isso, sua fala, sua leitura e sua escrita têm marcas, marcas da fala social que as tem engendrado.

O que, então, falta ? ...

IV - DE LEITORES E DE ESCRITORES POSSIVEIS

Ao questionamento do capítulo anterior, sinto que as respostas estão nesse caminho de resistência que deve e pode levar ao resgate das marcas de leitura e de escrita desse grupo de trabalhadores. Resgate que supõe conhecer estas marcas e vê-las como letramento, como produção de conhecimento de muitos trabalhadores que ainda acreditam na possibilidade de se tornarem leitores e escritores.

Mas, o que ainda falta ?

Falta, portanto, colocar "o mundo lá nas letras", como diz um trabalhador. Falta ensinar "coisa prá nossa vida", diz outro. Falta diversificar o conhecimento, ler coisas diferentes" dizem outros.

Esses trabalhadores têm dito o que querem para sua alfabetização. Posso afirmar que o discurso oficial tem ouvido esta fala porque ele tem se apropriado dela. Ela tem incomodado, tornando-se até perigosa.

Os próprios trabalhadores dão as razões para esta

apropriação por parte da história oficial: tem que haver gente para o "pesadão".

Mas eles resistem, mandando recados, narrando a sua história de leitura e de escrita, analisando o jeito como eles aprendem, o que aprendem e para quem isto tem servido nas suas vidas. Num grupo de trabalhadores da construção civil, Cleidson, procurava dar explicações aos companheiros para as causas de tanta marginalização dos trabalhadores. Ele dizia que os "poderosos é que mandam; tudo depende da vontade deles e do poder que eles têm sobre os trabalhadores". Cleidson tem a clareza de que falta vontade política "prá mudar as coisas". Ou seja, se há homens que produzem a pobreza e o analfabetismo, também há homens que podem distribuir a riqueza e dar acesso ao uso da escrita e da leitura para todos trabalhadores excluídos desses processos.

Por isto, os trabalhadores, "no pedaço", nas rodas de conversas, têm me pedido, como já o fizeram a outras pessoas, para dar o seguinte recado:

"Por que a senhora não conta para os que mandam sobre a miséria das nossas vidas? Por que a senhora não pede aos poderosos prá eles melhorarem as coisas prá nós? Por que eles não dão a "leitura de verdade" prá nós? Nós estamos falando o que está errado, é só querer fazer"...

Fiquei perplexa com estes pedidos dos trabalhadores. Por que eles ainda necessitam de que outras pessoas falem por eles? Por que esse grupo de trabalhadores, que estão construindo o

caminho da resistênciã, ainda procura interlocutores mediadores entre a sua fala e o discurso oficial ?

Nesta hist3ria, ficou bem claro que os trabalhadores, apesar de estarem "falando o que estã errado" e de terem consciênciã da falta de "querer fazer" dos grupos dominantes, reconhecem a impotênciã de sua fala diante do discurso oficial. Eu diria que nesse entrecruzar de falas - dos trabalhadores e dos que detêm o poder de sua fala - a apropriaçã das representaç3es dos trabalhadores desvela tamb3m uma configuraçã de impotênciã e de ambigüidades, ainda que no caminho da resistênciã.

No entanto, estas vozes procuram ser ouvidas. Mas historicamente sabem que nã foram, porque apropriadas e manipuladas. Querem sua parte da palavra. Querem que seu registro escrito se materialize atrav3s de uma alfabetizaçã significativa, fruto de um trabalho lingüístico historicamente produzido pela coletividade.

Assim, para esses trabalhadores que nã são "analfabetos" porque t3m um conhecimento de escrita, mas que tamb3m não são "alfabetizados" por que não t3m o uso da escrita, o que resta ?

Qual, então, a alfabetizaçã que deve ser destinada a essa "massa analfabeta" que, do ponto de vista do poder, não "produz conhecimento", "não tem hist3ria" ?

Pensar em alfabetização a partir da história oficial, é pensar na retomada da alfabetização de orientação funcionalista que nada mais tem feito do que instrumentalizar esse grupo de trabalhadores com fragmentos de língua que negam-lhes a sua constituição como sujeitos lingüísticos; por isso, mesmo "lendo e escrevendo", esse grupo de trabalhadores não têm produzido conhecimentos significativos para suas vidas.

Em outras palavras, a alfabetização que têm recebido, como se pode comprovar, não lhes tem dado condições de acesso ao mundo da escrita; muito pelo contrário, tem-nos reduzido ao silêncio letrado. É uma alfabetização, que tem feito uma interpretação da realidade social através de recortes e, para isso, tem recortado também a língua em letras, palavras e frases que não têm correspondido ao texto e ao contexto da prática social desses trabalhadores. É, assim, a alfabetização funcional, tão difundida pela UNESCO, que visa apenas a incorporação dos trabalhadores ao mercado de trabalho para atender aos interesses dos grupos dominantes.

Nesse contexto, qualquer tentativa mais afoita de mobilização desses trabalhadores por direitos sociais é neutralizada por um discurso homogêneo que dissemina formas diferenciadas de alienação que buscam escamotear as contradições da sociedade capitalista. A alfabetização que se tem é essa que provoca reações passivas nos trabalhadores para assegurar a manutenção do discurso oficial, através de uma escrita rudimentar

de frases que se repetem em poucas palavras. Não há, evidentemente, réplicas.

De um outro modo, pensar em alfabetização "alternativa" em uma sociedade de classes, ainda é aceitar o padrão de referência existente. Ou seja, é aceitar a alfabetização da história oficial, mas, agora, maquiada com novas técnicas e novos métodos, ou até com nuances diferentes no discurso. É bom lembrar que os "modelos alternativos" têm trazido no seu bojo, ao longo da história, o germe da exploração da sociedade capitalista. Não existe, portanto, proposta alternativa para uma alfabetização que ultrapasse leitura e escrita de poucas palavras e frases.¹²

Então, é possível outra alfabetização para esses trabalhadores que pretendem ser leitores e escritores? Qual alfabetização?

Em um primeiro momento, até pela história e pelas falas desse grupo de trabalhadores é possível perceber como eles já estão inseridos no mundo letrado. Estão vivendo e trabalhando em uma sociedade letrada que se estrutura pela escrita, sem, contudo, terem ainda os usos da escrita. Eles já falam de outra alfabetização.

Assim, pensar e propor uma outra alfabetização, significa pensar e propor uma outra relação desse grupo de trabalhadores com o conhecimento, só possível em um projeto de sociedade onde a escola não anule a sua identidade lingüística

percebida na oralidade. Neste sentido, esta outra alfabetização supõe não só uma realidade social em que as relações entre os homens sejam mais justas e iguais, respeitando-se a heterogeneidade lingüística e cultural dos vários grupos sociais, como supõe também um projeto de educação que, colocando a escola não apenas como ponte para o acesso aos meios escritos, não a isole das outras lutas dos trabalhadores por trabalho, salários dignos, saúde, habitação, transporte, lazer.

Esse grupo de trabalhadores, como se vê, não só tem sugerido o caminho da linguagem da resistência, como também tem proposto uma outra alfabetização que nega o conhecimento de língua como produto, como mercadoria, porque a escrita não é só o que se fala, escreve e lê. O caminho da linguagem tem dito que a escrita é muito mais.

O que seria esse "muito mais" para esse grupo de trabalhadores ?

Para responder a esta questão, é necessário que se tenha claro uma concepção de linguagem como interação verbal social, "como construção coletiva, onde a escrita, sem perder a sua característica individual, se orienta socialmente. A força dessa orientação transforma a escrita em um conhecimento social, através da materialização dos usos, valores e funções dos meios escritos para cada grupo social" (Moysés, 1989, p.40).

Com efeito, a escrita tem se constituído na cultura, na história, na memória dos trabalhadores e, assim sendo, não se

pode reduzi-la a mera aquisição de letras, palavras e frases. Escrita implica em trocas, parcerias, interações. Neste sentido, "a convenção é partilhada, reconstruída, dando significado à gramaticalidade. Não é uma imposição que paira sobre aqueles que escrevem. A escrita deixa de ser um ato isolado, inscrevendo-se como um fato social. Não há o medo da escrita" (Moysés, 1989, p.40). E para não seguir a trajetória do medo da escrita, é necessário buscar a linguagem da resistência que se constitui na coletividade que nasce do confronto e dos conflitos desses trabalhadores ao fazerem a sua história.

Língua, como fruto da coletividade, me remete a Bakhtin (1986, p.115-116): "Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior." Por isto, em "uma coletividade unida por vínculos materiais, objetivos (batalhão de soldados, operários reunidos no interior da usina, trabalhadores numa grande propriedade agrícola do tipo capitalista, enfim toda uma classe social desde que nela tenha amadurecido a noção de 'classe para si') (...) dominarão na atividade mental, as tonalidades do protesto ativo e seguro de si mesmo; não haverá lugar para uma mentalidade resignada e submissa".

Com efeito, se há trocas, vínculos materiais e também emocionais que ligam esses trabalhadores, é porque há algo para se trocar e negociar, é porque, evidentemente, são capazes de se rebelarem e de produzirem conhecimento. Conhecimento, é claro,

que tem sido desconsiderado pelo discurso oficial e que, por isto, tem imposto uma única alfabetização para os vários grupos sociais. Uma única alfabetização que, como se tem visto, tem sido feita sob as rédeas do Estado, uma vez que a constituição de várias alfabetizações ou escritas implicaria em perigo para o equilíbrio da manutenção das relações de poder.

Ao desconsiderar o conhecimento da escrita e a oralidade desses trabalhadores, a alfabetização da história oficial desconsidera também que eles falam, ouvem, vêem, pensam e que, quando entram em contato com a leitura e a escrita, a maneira de se relacionarem com estes processos é determinada pelas condições sócio-econômicas e culturais de seu grupo social.

Gnerre (1985, p.33), afirma que o processo de alfabetização, quer de crianças ou de adultos é um processo de interpretações recíprocas, "... nós os interpretamos e ao seu mundo, projetamos sobre eles a nossa perspectiva profundamente letrada e grafocêntrica do nosso mundo sócio-cultural. Eles nos interpretam como portadores de valores diferentes, ou, no mínimo, de uma técnica e de um saber que eles, por uma razão ou outra, não controlam. Temos assim que pensar num processo dinâmico de interpretação recíproca e de negociação das representações que acontece naquele tipo específico de interação social que é a situação de alfabetização." Continua, Gnerre, colocando a importância fundamental de se levar em conta "os membros de grupos étnicos e as classes sociais, assim como os próprios

alfabetizadores". Tanto trabalhador como alfabetizador constroem hipóteses sobre a escrita, a partir dos usos e dos valores gestados na prática social.

Nesta perspectiva, é pelo caminho das interpretações recíprocas, dos significados dos conhecimentos produzidos coletivamente e pela própria vida de parcerias, conflitos e confronto desse grupo de trabalhadores, que se poderia chegar à determinação dessa outra alfabetização.

No caminho da resistência, as marcas do letramento tornam possível perceber que a maioria desses trabalhadores considerados analfabetos, são "alfabetizados" porque têm um conhecimento da escrita no mundo letrado em que vivem. A proximidade com a escrita lhes permite perceberem seus usos, suas funções e seus valores e, sobretudo, lhes permite compreenderem e questionarem a própria escrita.

Desse modo, esses trabalhadores conhecem a escrita; a sua oralidade já possui marcas da escrita. Eles sabem o que ela representa em suas vidas e ainda a quem e a quem tem servido nas relações de poder. Estes trabalhadores não podem ser considerados "analfabetos" - simplesmente não têm o uso da escrita. Uso que se tornaria possível em um outro contexto social que percebesse que há tantas alfabetizações quantos forem os grupos sociais que possuem a sua língua, a sua cultura, enfim, a sua história.

Neste sentido, esta outra alfabetização seguiria o caminho da linguagem delineado por Bakhtin (1986, p.106), onde:

"O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto" e onde também "(...) há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis."

Esse caminho da linguagem não é desconhecido para muitos trabalhadores que, nos meandros marginais e ocultados da história da alfabetização que tem sido veiculada pelos órgãos oficiais, têm procurado a garantia do espaço da constituição de muitos leitores e escritores possíveis.

Por que, então, não ouvi-los ?

NOTAS

1. Escolhi estudar a história da alfabetização no período de 1950 a 1989, porque a partir de 1940, inicia-se uma grande preocupação do Estado com a alfabetização dos trabalhadores, devido às mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas na sociedade brasileira. O aparecimento de um incipiente setor industrial - que começa a ter um certo impulso na década de 50 e que se consolida com a ditadura militar - passa a exigir, cada vez mais, a inclusão dos trabalhadores nos processos educativos escolares, fazendo com que a "caça ao analfabeto" se efetive através de campanhas e de reformas educacionais. O período anterior a 1950 não é objeto de minha análise, devido às limitações deste trabalho. Mas, gostaria de pedir emprestado a Maria de Araújo uma citação de A. Lenharo, feita na sua dissertação de mestrado - A Ilusão Pedagógica - 1930-1945, Estado, Sociedade e Educação em Goiás - 1991, (mimeografado):

"Para o historiador de hoje, que se dispõe a estudar os anos 30 e o período subsequente, denominado de Estado Novo, não há como escapar ao dissabor de deparar pela frente com palavras, gestos, imagens, idéias, projetos, soluções políticas, já conhecidas e surradas, que o período histórico recente apresentou e continua apresentando como uma duplicata."

2. Conversei com os seguintes trabalhadores da construção civil: serventes, pedreiros, mestres-de-obra; na zona rural, conversei com pequenos agricultores que possuem um pedaço de terra, mas como não têm condições econômicas para trabalharem a própria terra, tornam-se, em geral, meeiros ou gerentes de fazendas de outros fazendeiros; também foram ouvidos peões de fazendas. De modo geral, tanto os trabalhadores da construção civil como os da zona rural são assalariados, com exceção de alguns meeiros e de alguns peões que trabalham por prestação de serviços, por "empreita", como dizem eles.
3. Escolhi fazer a transcrição ortográfica das falas dos trabalhadores para abrir-lhes caminhos no mundo letrado. Neste momento, a transcrição fonético-fonológica poderia representar uma forma de discriminação e de impedimentos aos direitos sociais negados aos trabalhadores e, propositadamente, poderia não ser entendida.

4. Segundo Fonseca (1988, p.3), em Goiás, "a década de 70 foi a década de transferência da população rural para as cidades. É preciso não esquecer também que esta década marca o início da violência incontornável no campo", culminando com a criação em Goiás da União Democrática Ruralista (UDR) - associação de base, oligárquica que congrega grande parte dos latifundiários, não só de Goiás, mas de todo Brasil. Explica ainda esta autora que a UDR consegue, aparentemente, encobrir a contradição capital e trabalho e, sobretudo "ser capaz de, ao mesmo tempo, defender a renda da terra e o lucro capitalista e ainda se afirmar como força influente no interior da relação Estado X Sociedade".
5. Consultar a respeito: Boletim Bibliográfico: Alfabetização. Biblioteca Setorial de Educação. UFRS-FE, v.14, no 1/2, jan/dez 1989.
6. Apesar de mestres-de-obra, pedreiros e serventes serem todos trabalhadores da construção civil, achei conveniente salientar a fala do mestre-de-obra, por ele manter uma relação direta com o "poder" dentro da obra e exercer controle sobre os demais; os outros trabalhadores aparecem como trabalhadores da construção civil, independente de serem pedreiros ou serventes. No meio rural, todos os trabalhadores entrevistados - pequenos agricultores, meeiros, gerentes de fazendas, peões - aparecem, neste trabalho, como trabalhadores rurais, (homens e mulheres).
7. Cláudio SALM, na palestra apresentada na 6a. CBE-SP - 1991, "Os Sindicatos, as Transformações Tecnológicas e a Educação" - diz que esse quadro está mudando: os empresários e os sindicatos estão exigindo uma educação para além do ler e do escrever. Segundo Salm, essas mudanças decorrem de "inovações tecnológicas nas formas de automação industrial, com base na micro-eletrônica e nas formas de organizar o processo de trabalho". Ele salienta que está havendo uma "Revolução Tecnológica" e "... para ilustrar seu caráter 'revolucionário', uma mesma máquina pode ser reprogramada para produzir peças diferentes e distintos desenhos podem ser feitos em computador a ela conectado (CAD-CAM)". Em síntese, a eletro-mecânica (fordismo, taylorismo) está gradativamente sendo substituída pela micro-eletrônica que produz mais, com menos empregados, em menor espaço de tempo. Por isso, os conteúdos tradicionais da Educação Geral estão, cada vez mais, valorizados pelos empresários. Salm alerta também para o perigo de os educadores brasileiros ficarem excluídos dos processos de decisão da Educação, principalmente, se seguirmos o modelo japonês, onde o "sistema educacional faz parte da cadeia industrial, como se fosse uma das redes de 'empresas fornecedoras'". Após a palestra, perguntei-lhe como

analisaria essas mudanças em relação às regiões menos desenvolvidas. Ele respondeu-me que a sociedade brasileira, por se caracterizar por um desenvolvimento capitalista desigual e combinado, apresenta setores onde a micro-eletrônica está sendo usada na sua plenitude; em outros setores, a ênfase está na eletro-mecânica e, em muitos outros "estamos ainda em uma fase pré-capitalista". Por isto, há ainda muita necessidade de apenas ler e escrever instruções ou o próprio nome.

8. Lucília R. de Souza MACHADO, em um artigo - "Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora" (mimeografado, 1991) - discute o impacto da micro-eletrônica na sociedade brasileira. Ele contrapõe, assim como Salm (ver nota 7), a sociedade tecnizada pela micro-eletrônica à sociedade industrializada pela eletro-mecânica, levantando muitas questões: "E o que tem acontecido com o homem, esta força produtiva considerada fundamental?" Tem se tornado 'descartável', pelo avanço científico (...) ou tem também incorporado novas condições físicas e mentais, mudado sua qualidade? A nova qualificação tem sido um processo coletivo ou apenas pequenos grupos tem sido incorporados a esta nova dinâmica? De que maneira esta nova qualificação participa enquanto pressuposto da nova fase de acumulação e valorização do capital? (...) a nova qualificação é realmente qualificadora?
9. Ver Vanilda PAIVA, Educação Popular e Educação de Adultos, 1985, p.249, a respeito do PNA.
10. Ver a respeito: B. BERSTEIN, Class, codes and control. Londres, Routledge e Kegan Paul; M. SOARES, Linguagem e Escola: uma perspectiva social. São Paulo, Ed. Ática, 1986; Sônia KRAMER, "Privação Cultural e Educação Compensatória". In: Cadernos e Pesquisas, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, ago/1982; Cláudia T. G. LEMOS, "Teorias da diferença e teorias do déficit: os programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização". In: Educação e Sociedade, São Paulo, 7(20):75-89, jan/abr, entre outros.
11. Muitos fazendeiros não têm permitido a construção de escolas em suas propriedades por medo de desapropriação ou de comprometimentos futuros.

12. Cláudio SALM no artigo - "Os Sindicatos, as Transformações Tecnológicas e a Educação", (mimeografado, 1991) - ressalta o seguinte: "Além de já não ser necessário convencer ninguém da importância da educação, vão perdendo 'bobe', junto ao povo, propostas educacionais alternativas. A percepção que predomina, principalmente entre os mais jovens, é a de que Educação, não é nem 'burguesa', nem 'proletária', mas acesso ao conhecimento e ao saber pensar. Muito antes das elites, os trabalhadores já perceberam que as modalidades e conteúdos diferentes do ensino que lhes são oferecidos, são substitutos pobres para a escolaridade normal, da qual a maioria é excluída".

B I B L I O G R A F I A

ALMEIDA, M.J. de. "Informática e Segurança Nacional: projetos do novo viver fascista". In: Educação & Sociedade, 19:57, Ago/84.

-----, "Palavras velhas se vestem de novas para continuarem velhas". In: Leitura: teoria & prática. Mercado Aberto, ano 8, (14), p.3-4, dez/89.

ARAPIRACA, J.O. A USAID e a educação brasileira. um estudo à partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1982.

ARROYO, Miguel G. "Um Balanço Positivo para os Setores Populares". In: Tempo e Presença, 1987.

BAKHTIN, M. (Volochninov). Marxismo e filosofia da linguagem, tradução de Michel Laheid e Yara Frateschi Vieira, 2a ed., São Paulo, Hucitec, 1986.

BASAGLIA, F. "A instituição da violência." In: Escobar, C. H. (coord). "As Instituições e os Discursos", Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, vol. 35, 1974.

BEISIEGEL, C de R. "Política Educacional e Programas de Alfabetização". In: Idéias: A educação básica no Brasil e na América Latina: Repensando sua história a partir de 1930". FDE, São Paulo, 1988.

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas, vol 1, 4a ed., São Paulo, Brasiliense, 1985.

BERGER, P.L e BERGER, B. "O que é uma instituição social ?." In: FORACCHI, M.M e MARTINS, J de S. Sociologia e Sociedade. 7a ed., Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. "A Escrita da Linguagem Domingueira". In: FERRERO, Emília e PALÁCIO Margarida G. Os Processos de Leitura e Escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

BORTONI, Stella Maris. " 'Nóis chegemu' à escola e agora ?".
Texto mimeografado, 1989.

BOLETIM BIBLIOGRÁFICO. Alfabetização. Biblioteca Setorial de
Educação, UFRS-FE, vol. 4, no 1/2, jan/dez 1989.

BRANDÃO, C. R. O que é educação ?. São Paulo, Brasiliense, 1981.

----- . À questão política da educação popular. 6a ed.,
São Paulo, Brasiliense, 1986.

----- . O Que é Método Paulo Freire. São Paulo,
Brasiliense, 1981.

CADERNOS CEDES - Recuperando a alegria de ler e escrever. no 14,
São Paulo, Cortez, 1985.

CARNEIRO, E. M. F. Educação em Goiás, de 1944 a 1978 - A Política
que Não é do Ensino. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro,
Fundação Getúlio Vargas, 1984.

CASTORIADIS, C. As Encruzilhadas do Labirinto. trad. Carmen
Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro, Paz e
Terra, 1987.

CHAUI, Marilena. Conformismo e Resistência aspecto da cultura
popular no Brasil. 3a ed., São Paulo, Brasiliense, 1989.

----- . O Que é Ideologia ? São Paulo, Brasiliense, 1980.

CLASTRES, Pierre. A Sociedade contra o Estado. Francisco Alves,
Rio de Janeiro, 1973.

COSTA, J. F. Ordem Médica e Norma Familiar. 2a ed., Rio de
Janeiro, Graal, 1983.

COVRE, Maria de Lourdes M. A Cidadania que Não Temos. São
Paulo, Brasiliense, 1986.

----- . A Eala dos Homens análise do pensamento
tecnocrático. São Paulo, Brasiliense, 1983.

COVRE, Maria de Lourdes M. A Formação e a Ideologia do Administrador de Empresa. 2a ed., Petrópolis, Vozes, 1982.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. 5a ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.

DONZELOT, Jacques. A Polícia das Famílias. Rio de Janeiro, Graal, 1980.

ENQUITA, M. F. A Face Oculta da Escola. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FERRERO, Emilia & PALÁCIO, M. Os Processos de Leitura e Escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

FOLHA de São Paulo. "Collor lança plano de alfabetização". 12/09/90, p.5.

FONSECA, M. T. L. "Educação e Movimentos Sociais no Campo". Texto mimeografado apresentado na IX Reunião da Anped G. T., Porto Alegre, 1988.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. org. e trad. de Roberto Machado, 6a ed., Rio de Janeiro, Graal, 1986.

-----, Visão e Punit. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1987.

-----, As Palavras e as Coisas uma arqueologia das ciências humanas. trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil. São Paulo, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam, 21a ed., São Paulo, Cortez, 1988.

-----, Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17a ed., São Paulo, Paz e Terra S.A., 1987.

-----, "Alfabetização como Elemento de Formação da Cidadania". In: Seminário Regional sobre Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe, 18 a 22 de maio de 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Inerodutiva. 3a ed., São Paulo, Cortez, 1989.

FURET, François & OZOUF, Jacques - Lire et écrire: L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry. Paris, Aux Editions de Minuit.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) O Texto na Sala de Aula. Leitura e produção. 3a ed., Cascavel, Assoveste, Unicamp, 1984.

GINZBURG, Carlo. O Queijo e os Vermes. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

GIROUX, Henry. Pedagogia Radical: subsídios, trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1983.

-----, "Teoria Crítica e Resistência em Educação". Petrópolis, Vozes, 1986.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

-----, "Linguagem e Poder". In: Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2o grau, vol. IV, São Paulo, Secretaria do Estado da Educação, 1978.

HOGART, Richard. As Utilizações da Cultura. vol. 1 e 2, Lisboa, 1973.

IBGE - Censo Demográfico. IX Recenseamento Geral do Brasil. Goiás, vol. 1, Tomo 4, no 25, Rio de Janeiro, 1980.

IBGE - PNAD - Goiás. Rio de Janeiro, 1989.

- IANNI, Octávio. Estado e Planejamento Econômico no Brasil". 4a ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.
- , Estado e Capitalismo: estrutura social e industrialização no Brasil. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965.
- ITAMI, Carlos F. Questão Agrária: Bases Sociais da Política Goiana. Tese de doutorado (mimeog.), São Paulo, USP, 1985.
- KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 3a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- LEFÈBRE, H. Posição: contra os tecnocratas, trad. T.C. NETTO. São Paulo, Ed. Documentos, 1969.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. Educação e Divisão Social do Trabalho, São Paulo, Cortez, 1982.
- , "Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora", artigo mimeografado apresentado na 6a. CBE, SÃO Paulo, 1991.
- MACHADO, R. "Introdução": In: FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. 6a ed., Rio de Janeiro, Graal, 1986.
- MANFREDI, Sílvia Maria. Educação Sindical: entre o confronto e a crítica, São Paulo, Edições Loyola, 1986.
- MARCUSE, H. À Ideologia da Sociedade Industrial: o homem unidimensional, trad. Grasone Rebuá, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- MARTINS, José de Souza. "A Valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural". In: Em Aberto, MEC, Brasília. ano 1, no 9, set/82.
- , "Ciência e Crise Política: a sociologia a caminho da roça". In: Encontros com a Civilização Brasileira. R. S. Editora Civilização Brasileira, no 12, jun/79.
- MARX, K & ENGELS, F. À Ideologia Alemã. São Paulo, Hucitec, 1987.

- MARX, K & ENGELS, F. Sobre Literatura e Arte. Lisboa, Editorial Estampa, 1974.
- MEC - EDUCAR. Projeto Verso e Reverso, educando o educador. Brasília, 1987.
- MEC - INEP. A Educação nas Mensagens Presidenciais. vol I e II, Brasília, 1987.
- MOYSÉS, Sarita M. A. "A Leitura do Mundo Precede a Leitura da Palavra". In: Cadernos Cedes, (14), São Paulo, 1985.
- ". "Alfabetização: Estratégia do Código ou Confronto da História". In: Educação e Sociedade. Ed. Cortez, São Paulo, (22), set/dez, 1985.
- ". Memorial apresentado para o concurso de Professor de Metodologia de Alfabetização. Departamento de Metodologia de Ensino. Faculdade de Educação. UNICAMP, 1989.
- ". "Alfabetização: Dentro ou Fora da Escola ?" In: Idéias, (6), FDE, São Paulo, 1989 (a).
- NEPOMUCENO, M. de A. A Ilusão Pedagógica: 1930-1945 - Estado, Sociedade e Educação em Goiás. Tese de Mestrado (mimeografado), UFG, 1991.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. A Linguagem e seu Funcionamento. Campinas, Pontes Editores, 1987.
- ". Discurso e Leitura. Campinas. Editora da Unicamp, 1988.
- OSAKABE, Haquira. "Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita". In: Leitura em crise na escola. Porto Alegre, Mercado Alegre, 1984.
- PAIVA, Vanilda. "Mobral: um desacerto autoritário". 1a parte, In: Revista Síntese, (23), vol. VIII. set/dez 1981.
- ". Educação Popular e Educação de Adultos. 3a ed., São Paulo, Loyola, 1985.

- PAIVA, Vanilda. Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.
- PAOLI, Maria Célia. "Os Trabalhadores Urbanos na Fala dos Outros". In: Lopes, LEITE J. L. (org): Cultura e Identidade Operária. Rio de Janeiro, Marco Zero, Editora UFRJ, 1987.
- PERROT, Michelle. Os Excluídos da História. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO. (AN) Alfabetização. Brasília, ano 19, jul/set 1990.
- ROMANELLI, O. de O. História da Educação no Brasil. 9a ed., São Paulo, Vozes, 1982.
- ROSSI - LANDI, F. À Linguagem como Trabalho e como Mercado: uma teoria da produção e da alienação lingüística. São Paulo, DIFEL, 1985.
- SALM, Cláudio. "Os Sindicatos, as Transformações Tecnológicas e a Educação". Texto mimeografado apresentado na 6a. CBE, São Paulo, 1991.
- SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1980.
- SNYDERS, Georges. Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa, Moraes Editores, 1979.
- SOARES, M. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. 29a ed., São Paulo, Ática, 1986.
- TFOUNI, L. V. Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas, Pontes Editores, 1988.
- TRAGTENBERG, Maurício. Administração, Poder e Ideologia. São Paulo, Moraes, 1980.
- UNESCO. 1990. "Año Internacional de la Alfabetización (AIA)". Documento de información, Junio de 1989.

- UNESCO. "Qué es la Unesco ?" Paris, 1990.
- . "Analfabetismo y alfabetización": estudios y documentos de educación, no 42.
- . "1990: International literacy year a time for action".
- . "Declaración Mundial sobre educación para todos: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 1990.
- . 1988. "En la UNESCO nuevos horizontes", 1989.
- . Guia Prático de Alfabetização Funcional: um método de formação para o desenvolvimento, Lisboa, Editorial Estampa, 1975.
- VIEIRA, Evaldo. Estado e Miséria Social no Brasil: de Getúlio a Geisel. 2a ed., São Paulo, Cortez, 1985.
- . "Política Social e Educação". In: Idéias - A Educação Básica no Brasil e na América Latina - Repensando sua história a partir de 1930. São Paulo, FND, 1988.
- VYGOTSKY, S. Pensamento e Linguagem. Lisboa, Antídota, 1979
- . A Formação Social da Mente. 2a ed., São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, J.D. A Educação Rural do Terceiro Mundo. São Paulo, Paz e Terra, 1981.

DE ALFABETIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÕES: a busca do possível

Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo

Errata

PAGINA(S)	ONDE SE LÊ	LEIA-SE
15 e 16	2o pará.º: <u>Porque</u> com tantos cursos (...) leitores e escritores que <u>pudesse</u> ...	<u>Por que</u> com tantos cursos (...) leitores e escritores que <u>pudessem</u> ...
32	início de pá.º: ... me mostrar a fertilidade do <u>discurso</u> e da prática social (...) <u>Só elas</u> , com certeza, <u>poderiam</u> me mostrar a fertilidade da prática social (...) <u>Só ela</u> , com certeza, <u>poderia</u> ...
38	1o pará.º: Nós ainda somos <u>ignorantes</u> ...	Nós ainda somos <u>ignorantes</u> ...
40	início de pá.º: ... a leitura e a escrita de tal maneira <u>codificada</u> que não <u>abre</u> espaço (...) <u>Resta-lhe</u> a passividade, as informações...	... a leitura e a escrita de tal <u>maneira codificadas</u> que não <u>abrem</u> espaço (...), <u>Restam-lhe</u> a passividade, as informações...
73	1a. linha: Idade Média	Necker
98	2o pará.º: ... e a presença cada vez mais intensa e <u>há</u> a presença cada vez mais intensa ...
103	2o pará.º: ... e com isso, <u>aceleriam</u> e com isso, <u>acelerariam</u> ...
103	último pará.º: ... para atender às exigências do mercado de trabalho que <u>beneficia</u> para atender às exigências do mercado de trabalho que <u>beneficiam</u> ...
107	início de pá.º: (Silva e outros ...)	Acrescente-se à bibliografia p.154: SILVA, L. L. e outros. <u>O Ensino de Língua Portuguesa no 1o Grau</u> . Atual. S.P. 1986.
108	3o pará.º: ... <u>das</u> grupos sociais. O para quê ler e escrever se <u>tornarão</u> <u>dos</u> grupos sociais. O para quê ler e escrever se <u>tornará</u> ...
121	2o pará.º: ... as relações de exploração(...) <u>tem</u> criado as relações de exploração(...) <u>têm</u> criado ...
130	3o pará.º: A leitura e a escrita (...) <u>permite-lhe</u> ...	A leitura e a escrita (...) <u>permiten-lhe</u> ...
131	2o pará.º: ... e este desejo <u>é</u> de terem...	... e este desejo <u>é</u> de terem ...
144	nota 7: ... uma educação para além do ler e do escrever uma educação para além do ler e do escrever <u>instruções e o próprio nome</u> .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PAGINA(S)	ONDE SE LÊ	LEIA-SE
17	3o parág.: Paoli (1982 ...)	Paoli (1987 ...)
48	2o parág.: Paiva (1973, 1981)	Paiva (1981, 1985)
85	1o parág.: Gnerre (1982 ...)	Gnerre (1985...)
101	1o parág.: Basaglia (1972 ...)	Basaglia (1974 ...)
101	1o parág.: Moisés (1985 ...)	Moisés (1986 ...)
124	2o parág.: Foucault (1987 ...)	Foucault (1986 ...)
125	2o parág.: Idem	Idem
152	KOSIK (...) 1985.	KOSIK (...) 1976.
153	MOYSES, S. M. A. "Alfabetização: Estratégia do Código (...). 1985.	MOYSES, S. M. A. "Alfabetização: Estratégia do Código (...). 1986.