

# Alfabetização, linguagem e ideologia

*Donaldo Macedo\**

**RESUMO:** O texto concebe alfabetização como forma de política cultural. Critica teorias de alfabetização, sugere uma teoria renovada, bem como focaliza campanhas de alfabetização, principalmente as que se realizam em ex-colônias na África. Por fim, argumenta que os programas de alfabetização, para se pautarem por uma perspectiva emancipadora, precisam partir da língua dos alunos.

*Palavras-chave:* Alfabetização, linguagem, voz, reprodução, emancipação

Neste trabalho, procuro desenvolver uma concepção da alfabetização como forma de política cultural. Nessa perspectiva, a alfabetização torna-se um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para dar poder, quer para marginalizar as pessoas. No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada como instrumento de reprodução das formações sociais existentes, ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora. Ofereço tanto uma teoria renovada da alfabetização, como análises concretas e históricas de campanhas de alfabetização. Além disso, afirmo que a linguagem dos educandos deve ser utilizada nos programas de alfabetização, se se quiser que a alfabetização seja parte importante de uma pedagogia emancipadora. Examinoo, em detalhe, os programas de alfabetização à luz das teorias da produção e da reprodução cultural. Também defendo, com mais vigor, a utilização da linguagem dos educandos como pré-requisito para o desenvolvimento de qualquer campanha de alfabetização que pretenda servir como meio para chegar-se a uma apropriação crítica da própria cultura e da própria história.

---

\* Professor da Universidade de Massachusetts em Boston. *E-mail:* donaldo.macedo@umb.edu.

No correr dos últimos dez anos, a questão da alfabetização adquiriu nova importância entre os educadores. Infelizmente, o debate que surgiu a respeito tende a ser uma reciclagem de velhos pressupostos e valores relativos ao significado e à utilidade da alfabetização. A idéia de que a alfabetização é questão de aprender a língua padrão ainda permeia a enorme maioria dos programas de alfabetização e manifesta sua lógica na ênfase que, novamente, se dá à leitura técnica e às habilidades para a escrita.

Quero reiterar, neste trabalho, que a alfabetização não pode ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que visem à aquisição da língua padrão dominante. Esse modo de ver reflete uma ideologia que, sistematicamente, mais rejeita do que valoriza as experiências culturais dos falantes que utilizam variedades lingüísticas desprestigiadas. Para que a idéia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada em uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significados. A alfabetização deve ser vista como um meio que contribui tanto para produzir como para reproduzir as experiências culturais de determinados grupos sociais. Daí, ser ela um fenômeno eminentemente político e dever ser analisada no contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural. Entendo por “reprodução cultural” as experiências coletivas que atuam no interesse dos grupos dominantes, e não no interesse dos grupos oprimidos, objeto de suas políticas. Emprego “produção cultural” para me referir a determinados grupos de pessoas que produzem, mediatizam e confirmam os elementos ideológicos comuns que emergem de suas experiências vividas diariamente e que as reafirmam. Neste caso, essas experiências originam-se nos interesses da autodeterminação individual e coletiva.

Essa postura teórica está subjacente ao exame que faço da maneira pela qual os sistemas de ensino público, em geral, têm desenvolvido políticas educacionais visando a eliminar a taxa de analfabetismo terrivelmente alta produzida pelas escolas.

Por um lado, a escola dominante é usada com o propósito de desarraizar os estudantes oprimidos de sua cultura; por outro lado, aculturamos segundo modelo colonial preestabelecido. Escolas desse feitio funcionam como parte de um aparato ideológico do Estado destinado a assegurar a reprodução ideológica e social do capital e de suas instituições, cujos interesses se alicerçam na dinâmica da acumulação de capital e na reprodução da força de trabalho (Althusser 1971).

A proposta de incorporar às escolas uma pedagogia radical tem sido recebida com pouco entusiasmo nos países desenvolvidos. Quero mostrar que a desconfiança de muitos educadores progressistas nos Estados Unidos está profundamente enraizada na questão da língua (linguagem popular *versus* língua padrão) e tem levado à criação de uma campanha de alfabetização neocolonialista pautada na bandeira superficialmente radical de acabar com o analfabetismo nas camadas populares. As dificuldades de reapropriação da cultura popular são aumentadas pelo fato de que o veículo utilizado para essa luta é a língua dominante. Como sustento neste trabalho, a atual campanha de alfabetização em muitos países preocupa-se, principalmente, com a criação de alfabetizados funcionais na língua dominante. Não mais fundamentada no capital cultural dos educandos subalternos, o programa deixa-se tomar por abordagens da alfabetização de caráter positivista e instrumental, preocupadas principalmente com a aquisição mecânica de habilidades na língua dominante.

Antes de discutir a política de um programa de alfabetização emancipadora, gostaria de discutir diversas abordagens da alfabetização. Em primeiro lugar, discutirei as abordagens filiadas a uma escola positivista e vinculadas ao processo de reprodução cultural. A seguir, analiso o papel da língua no processo de reprodução. Finalmente, mostrarei que a única abordagem da alfabetização compatível com a construção de uma sociedade democrática é a que se alicerça na dinâmica da produção cultural e que é animada por uma pedagogia radical. Ou seja, o programa de alfabetização de que se precisa é aquele que há de representar uma afirmação do povo oprimido e permitir-lhe recriar a própria história, cultura e língua; aquele que, ao mesmo tempo, ajuda a levar os indivíduos assimilados, que se sentem cativos da ideologia dominante, a “cometer suicídio de classe”.

## Abordagens da alfabetização

Quase sem exceção, as abordagens tradicionais da alfabetização estiveram profundamente associadas a um método positivista de pesquisa. Com efeito, isso tem resultado em uma postura epistemológica em que se exaltam o rigor científico e o refinamento metodológico, enquanto a teoria e o conhecimento são subordinados aos imperativos da eficiência e da mestria técnica, e a história é reduzida a uma menção de menor importância entre as prioridades da pesquisa científica empírica. De modo geral, essa abordagem abstrai as questões metodológicas dos respectivos

contextos ideológicos e, conseqüentemente, ignora a inter-relação entre as estruturas sociopolíticas de uma sociedade e o ato de ler. Em parte, a exclusão das dimensões social e política da prática da leitura dá origem a uma ideologia de reprodução cultural, aquela que encara os leitores como “objetos”. É como se seus corpos conscientes estivessem absolutamente vazios, esperando ser preenchidos pela palavra do professor. Embora seja importante analisar de que modo as ideologias informam as diversas tradições de leitura, limitarei minha discussão, neste trabalho, a uma breve análise das mais importantes abordagens da alfabetização, vinculando-as ou à reprodução cultural, ou à produção cultural.

## A abordagem acadêmica da leitura

É duplo o propósito atribuído à leitura na tradição acadêmica. Em primeiro lugar, a base racional dessa abordagem deriva das definições clássicas do homem letrado – perfeitamente versado nos clássicos, articulados no falar e no escrever e ativamente engajado em atividades intelectuais. Essa abordagem da leitura tem servido primordialmente aos interesses da elite. Neste caso, a leitura é encarada como aquisição de formas preestabelecidas de conhecimento e organiza-se em torno do estudo do latim e do grego e do domínio das grandes obras clássicas. Em segundo lugar, uma vez que seria irrealista esperar que a grande maioria da sociedade atendesse a padrões tão elevados, redefiniu-se a leitura como a aquisição de habilidades de leitura e de decodificação, desenvolvimento de vocabulário e assim por diante. Esse segundo fundamento racional serviu para legitimar uma dupla abordagem da leitura: um nível para a classe dirigente, outro para a maioria despossuída. Segundo Giroux (1983), esta segunda idéia ajusta-se principalmente aos alunos oriundos da classe trabalhadora, cujo capital cultural é considerado inferior, em termos de complexidade e valor, ao conhecimento e aos valores da classe dominante.

Essa dupla abordagem acadêmica da leitura é, por seu próprio caráter, inerentemente alienadora. Por um lado, ignora a experiência de vida, a história e a prática lingüística dos alunos. Por outro, dá demasiada ênfase ao domínio e à compreensão da leitura clássica e à utilização de material literário como veículos para exercícios de compreensão (literal e interpretativa) para o desenvolvimento de vocabulário e das habilidades de identificação de palavras. Assim, a alfabetização fica despojada de suas dimensões sociopolíticas; funciona, na verdade, para reproduzir os

valores e o significado dominantes. Não contribui de nenhum modo significativo para a apropriação da história, da cultura e da linguagem da classe trabalhadora.

## A abordagem utilitarista da leitura

A meta principal da abordagem utilitarista é produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea. A despeito de seu atrativo caráter progressista, essa abordagem enfatiza o aprendizado mecânico de habilidades de leitura, ao mesmo tempo que sacrifica a análise crítica da ordem social e política que dá origem à necessidade de leitura em primeiro lugar. Essa posição levou ao desenvolvimento dos “alfabetizados funcionais”, treinados primordialmente para atender aos requisitos de nossa sociedade tecnológica cada vez mais complexa. Esse modo de ver não é característico apenas dos países industrializados avançados do ocidente; mesmo no Terceiro Mundo, a alfabetização utilitarista tem sido defendida como veículo para a melhoria econômica, o acesso ao trabalho e o aumento do nível de produtividade. Como foi formulado claramente pela Unesco, os programas de alfabetização devem, preferencialmente, estar vinculados a prioridades econômicas. Devem transmitir não só leitura e escrita, como também conhecimento profissional e técnico, levando com isso a uma participação mais plena dos adultos na vida econômica.

Essa idéia de alfabetização foi incorporada entusiasticamente como meta da maior importância pelos defensores da abordagem *back-to-basics* da leitura. Contribui também para o desenvolvimento de programas de leitura sob a clara forma de “pacotes”, apresentados como solução para as dificuldades que os alunos experimentam na leitura de formulários de solicitação de emprego, ou de impostos, textos de publicidade, catálogos de vendas, rótulos e coisas semelhantes. De modo geral, a abordagem utilitarista encara a alfabetização como algo que atende às exigências básicas de leitura de uma sociedade industrializada. Como assina Giroux:

A alfabetização, dentro dessa perspectiva, funciona bem para fazer adultos mais produtivos como trabalhadores e cidadãos numa dada sociedade. A despeito de seu apelo à mobilidade econômica, a alfabetização funcional reduz o conceito de alfabetização, e a pedagogia a que ele se ajusta, aos requisitos pragmáticos do capital; conseqüentemente, as noções de pensamento crítico, cultura e poder desaparecem sob os imperativos do processo de trabalho e da necessidade de acumulação de capital. (1983, pp. 215-216)

## Abordagem da leitura do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo

Enquanto as abordagens acadêmica e utilitarista da leitura enfatizam o domínio das habilidades de leitura e encaram os leitores como “objetos”, o modelo de desenvolvimento cognitivo dá destaque à construção do significado pelo qual os leitores se envolvem em uma interação dialética entre eles e o mundo objetivo. Embora a aquisição de habilidades de alfabetização seja encarada como tarefa importante nessa abordagem, a característica marcante é o modo pelo qual as pessoas constroem o significado mediante processos de solução de problemas. A compreensão do texto fica relegada à posição de menor importância em benefício do desenvolvimento de novas estruturas cognitivas que podem capacitar os alunos a caminhar de tarefas simples de leitura para tarefas altamente complexas. Esse processo de leitura está extremamente influenciado pelas primeiras obras de John Dewey e tem tomado forma em termos do desenvolvimento das estruturas cognitivas piagetianas. Segundo o modelo de desenvolvimento cognitivo, a leitura é encarada como um processo intelectual, mediante uma série de etapas de desenvolvimento fixas, não valorativas e universais.

Desse modo, o modelo do desenvolvimento cognitivo evita a crítica das visões acadêmica e utilitarista da leitura e deixa de considerar o conteúdo do que é lido. Em lugar disso, dá ênfase a um processo que permite que os alunos analisem e critiquem as questões levantadas no texto com um nível crescente de complexidade. Raramente, porém, essa abordagem se preocupa com questões de reprodução cultural. Uma vez que o capital cultural dos alunos – isto é, sua experiência de vida, sua história e sua linguagem – é ignorado, dificilmente eles serão capazes de engajar-se em uma reflexão crítica completa, com respeito à própria experiência prática e aos fins que os motivam para, finalmente, organizarem suas descobertas e, desse modo, substituírem a mera opinião a respeito dos fatos por uma compreensão cada vez mais rigorosa de sua significação.

### A abordagem romântica de leitura

Como o modelo de desenvolvimento cognitivo, a abordagem romântica baseia-se numa abordagem interacionista centrada principalmente na construção do significado; contudo, a abordagem romântica encara o significado como sendo gerado pelo leitor e não como se dando na interação entre o leitor e o autor via texto. A modalidade romântica enfatiza

enormemente o afetivo e encara a leitura como a satisfação do ego e como uma experiência prazerosa. Exalta o íntimo reavivar de novas visões da personalidade e da vida implícito na obra literária, bem como o prazer e o relaxamento das tensões que podem fluir dessa experiência.

Em sua essência, a abordagem romântica da leitura apresenta um contraponto às modalidades autoritárias de pedagogia que encaram os leitores como “objetos”. Contudo, essa abordagem aparentemente liberal da alfabetização deixa de problematizar o conflito de classe e as desigualdades de sexo e de raça. Mais ainda, o modelo romântico ignora completamente o capital cultural dos grupos subalternos e supõe que todas as pessoas têm igual acesso à leitura, ou que essa leitura faz parte do capital cultural de todas as pessoas. Como deixa de levantar questões de capital cultural de diversas desigualdades estruturais, isso significa que o modelo romântico tende a reproduzir o capital cultural da classe dominante a que a leitura está intimamente vinculada. É impertinente e ingênuo esperar que um aluno da classe trabalhadora, confrontado e vitimado por infinitas desvantagens, encontre alegria e auto-afirmação apenas pela leitura. Mais importante, porém, é que a tradição romântica deixa de vincular a leitura às relações assimétricas de poder na sociedade dominante, relações essas que não só estabelecem e legitimam determinadas abordagens à leitura, mas também marginalizam determinados grupos, excluindo-os desse processo.

Até este ponto, tenho mostrado que todas essas abordagens da alfabetização têm deixado de proporcionar um modelo teórico para a criação de agentes históricos com a lógica da autodeterminação individual e coletiva. Embora essas abordagens possam divergir quanto a seus pressupostos básicos a respeito da alfabetização, todas elas compartilham um traço comum: ignoram o papel da linguagem como força da maior importância na construção das subjetividades humanas. Isto é, ignoram o modo pelo qual a linguagem pode confirmar ou rejeitar as histórias e as experiências de vida das pessoas que a empregam. Isso se torna mais evidente na análise do papel da língua nos programas de alfabetização.

## O papel da língua na alfabetização

Nessa seção, vou recorrer, na maioria das vezes, a campanhas em ex-colônias portuguesas na África de que participei, direta ou indiretamente, e das quais, posteriormente, acompanhei o desenvolvimento

no correr dos anos. Muito embora freqüentemente venha a fazer referência a essas experiências de alfabetização, acredito, contudo, que as questões que levanto a respeito do papel da língua na alfabetização podem ser generalizadas para qualquer contexto lingüístico onde existam relações assimétricas de poder.

Os programas de alfabetização nas ex-colônias portuguesas da África têm sido perturbados pela permanente discussão a respeito de se a língua de instrução deve ser igual à língua oficial portuguesa ou às linguagens nativas. Essa discussão, porém, oculta questões de natureza mais grave, que raramente são levantadas. Isso está de acordo com a visão de Gramsci (1971) de que a cada momento em que, de um modo ou de outro, a questão da língua passa para o primeiro plano, uma série de outros problemas está prestes a surgir, tais como a formação e a ampliação da classe dominante, a necessidade de estabelecer relações mais “íntimas” e seguras entre os grupos dominantes e as massas populares nacionais. Ou seja, entra em cena a reorganização da hegemonia cultural. O ponto de vista de Gramsci ilumina a questão subjacente aos debates a respeito da língua nas campanhas de alfabetização que tenho estudado, debates em que não há ainda acordo sobre se a língua nativa é realmente adequada para ser uma língua de ensino. Esses educadores utilizam, repetidas vezes, a falta de uniformidade ortográfica das linguagens africanas como argumento para justificar sua atual política de utilização do português como o único meio de ensino de leitura. A questão que levantam é a de em que dialeto tal ortografia deveria basear-se. Contudo, o argumento mais comum é o de que a língua portuguesa possui *status* internacional e, por isso, assegura mobilidade ascendente aos africanos instruídos em português.

A triste realidade é que, embora o ensino em português propicie o acesso aos postos de poder político e econômico para o alto escalão da sociedade africana, ele exclui a maior parte das massas, que não consegue aprender o português suficientemente bem para adquirir a alfabetização necessária para progredir social, econômica e politicamente. Ao oferecer um programa de alfabetização executado na língua dos colonizadores, visando a reapropriação da cultura africana, esses educadores desenvolvem, na verdade, novas estratégias manipulativas que alicerçam a manutenção da dominação cultural portuguesa. O que se oculta, nesses países, sob o debate a respeito da língua, é possivelmente uma resistência à re-africanização, ou, talvez, uma sutil recusa por parte dos africanos assimilados a “cometer suicídio de classe”.



As implicações pedagógicas e políticas desses programas de alfabetização são de longo alcance e, contudo, amplamente ignoradas. Os programas de leitura contradizem, muitas vezes, um princípio fundamental da leitura, a saber, que os alunos aprendem a ler mais depressa e com melhor compreensão quando ensinados em sua língua nativa. O reconhecimento imediato de palavras e de experiências familiares acentua o desenvolvimento de um autoconceito positivo nas crianças que são um pouco inseguras quanto ao *status* de sua língua e cultura. Por essa razão e para ser coerente com o plano de construção, nessas ex-colônias, de uma nova sociedade livre de vestígios de colonialismo, um programa de alfabetização deve estar enraizado no capital cultural dos africanos subalternos e ter, como ponto de partida, a língua nativa.

Os educadores devem desenvolver estruturas pedagógicas radicais que propiciem aos alunos a oportunidade de utilizar sua própria realidade como base para a alfabetização. Isso inclui, evidentemente, a língua que trazem consigo para a sala de aula. Agir de outra maneira será negar aos alunos os direitos que estão no cerne da noção de uma alfabetização emancipadora. Se não se conseguir basear um programa de alfabetização na língua nativa, isso significa que forças contrárias podem neutralizar os esforços dos educadores e dos líderes políticos para conseguir a descolonização das massas. Os educadores e os líderes políticos devem reconhecer que a língua é, inevitavelmente, uma das principais preocupações de uma sociedade que, se libertando do colonialismo e se recusando a ser arrastada para um neocolonialismo, busca a própria recriação. É da máxima importância que se dê a mais alta prioridade à incorporação da língua dos alunos como língua principal de ensino na alfabetização. Por meio da própria língua é que serão capazes de reconstruir a própria história e a própria cultura.

Nesse sentido, a língua dos alunos é o único meio pelo qual podem desenvolver sua própria voz, pré-requisito para o desenvolvimento de um sentimento positivo do próprio valor. A autoria do próprio mundo, que também implicaria a própria língua, significa o que Mikhail Bakhtin define como “re-contar uma história em suas próprias palavras”.

Embora o conceito de voz seja fundamental no desenvolvimento de uma alfabetização emancipadora, a meta nunca deve ser restringir os alunos ao próprio idioma local. Essa restrição lingüística conduz, inevitavelmente, a um gueto lingüístico. Os educadores precisam compreender

plenamente o significado mais amplo de fortalecimento do poder do aluno. Isto é, fortalecimento do poder não deve jamais se limitar ao “processo de apreciar-se e amar-se a si mesmo”. Além desse processo, o fortalecimento do poder deve ser também um meio de possibilitar que os alunos examinem e, seletivamente, apropriem-se daqueles aspectos da cultura dominante que lhes oferecerão a base para definir e transformar a ordem social mais ampla, em vez de simplesmente servir a ela. Isso significa que os educadores devem entender o valor de dominar a língua padrão dominante da sociedade mais ampla. Através da plena apropriação da língua padrão dominante é que os alunos se vêem lingüisticamente fortalecidos para engajar-se no diálogo com os diversos setores da sociedade mais ampla. O que gostaria de reiterar é que os educadores jamais devem permitir que a voz dos alunos seja silenciada por uma legitimação deformada da língua padrão. A voz dos alunos jamais deve ser sacrificada, uma vez que ela é o único meio pelo qual eles dão sentido à própria experiência no mundo.

A discussão sobre se as línguas africanas são menos adequadas como linguagem de ensino, se são linguagens limitadas ou elaboradas, põe em foco a questão de se o português é, de fato, uma língua superior. Mais importante é que essas categorias lingüísticas apóiam-se na questão técnica de se as linguagens africanas são sistemas válidos e que têm regras. Apesar da análise sincrônica e diacrônica de muitas dessas línguas, resta ainda o fato de que elas continuam numa posição estigmatizada. Afirimo que as linguagens dos alunos devem ser compreendidas dentro do quadro de referência teórico que lhes dá origem. Em outras palavras, o significado e o valor básicos dessas línguas não serão encontrados pela determinação de quão sistemáticas e governadas por regras sejam elas. Isso já sabemos. Seu verdadeiro significado deve ser compreendido pelos pressupostos que as orientam, e elas devem ser compreendidas mediante as relações sociais, políticas e ideológicas que sugerem. De um modo geral, a preocupação em saber se são sistemáticas e eficazes esconde muitas vezes o verdadeiro papel da língua na manutenção dos valores e dos interesses da classe dominante. Em outras palavras, a preocupação em saber se são sistemáticas e eficazes torna-se uma máscara que dissimula questões a respeito da ordem social, política e ideológica na qual existem as línguas desprestigiadas. Se se quiser desenvolver um programa de alfabetização emancipadora nas ex-colônias portuguesas da África, ou em qualquer outra parte, programa em que os leitores se

tornem “sujeitos” e não “objetos”, os educadores devem compreender a qualidade produtiva da língua. Neste sentido, não usamos a língua apenas para organizar e expressar idéias e experiências. A língua é uma das práticas sociais mais importantes, mediante a qual somos levados a nos sentir como sujeitos. Uma vez que ultrapassemos a idéia de língua como não mais do que um meio de comunicação, podemos examiná-la tanto como uma prática de significação como também como um sítio para a luta cultural e como um mecanismo que produz relações antagônicas entre grupos sociais diferentes.

A relação antagônica entre falantes africanos e portugueses é o que agora quero enfatizar. A natureza antagônica das línguas africanas nunca foi plenamente explorada. Para discutir com mais clareza essa questão do antagonismo, utilizarei a distinção entre língua *oprimida* e língua *reprimida*. Usando essas categorias, o modo “negativo” de propor a questão da língua é encará-la em termos de *opressão* – ou seja, ver a língua dos alunos como “carente” das características da língua dominante, a qual habitualmente é utilizada como ponto de referência para discussão e/ou avaliação. Decididamente, as questões mais comuns relativas à língua dos alunos são propostas a partir da perspectiva da opressão. A visão alternativa da língua dos alunos é a de que ela é reprimida na língua padrão dominante. Segundo esta visão, a língua desprestigiada, como língua reprimida, poderia, se fosse falada, desafiar o domínio lingüístico privilegiado da língua padrão. Os educadores têm deixado de reconhecer a promessa “positiva” e a natureza antagônica das línguas subalternas. Exatamente nessas dimensões é que os educadores devem desmistificar o padrão dominante e os velhos pressupostos a respeito de sua superioridade implícita. Os educadores devem desenvolver um programa de alfabetização emancipadora informado por uma pedagogia radical, de modo que a língua dos alunos deixe de proporcionar a seus falantes a experiência de subordinação e, ainda mais, possa ser brandida como uma arma de resistência à dominação da língua padrão.

Como afirmei anteriormente, as questões lingüísticas levantadas neste trabalho não se limitam aos países em desenvolvimento da África e da América Latina. As relações assimétricas de poder com referência ao uso da língua predominam também nas sociedades altamente industrializadas. Por exemplo, o movimento pelo inglês norte-americano, nos Estados Unidos, que foi inicialmente encabeçado pelo ex-senador da Califórnia, S.I. Hayakawa, chama a atenção para uma cultura xenófoba que

rejeita cegamente a natureza pluralista da sociedade dos Estados Unidos e falsifica as provas empíricas que fundamentam a educação bilíngüe, como tem sido amplamente documentado. Esses educadores, entre os quais o antigo ministro da Educação, William J. Bennett, não conseguem compreender que é mediante os múltiplos discursos que os alunos geram o significado de seus contextos sociais do dia-a-dia. Sem compreender os significados de sua realidade social imediata, é mais difícil compreender as relações que eles mantêm com a sociedade mais ampla.

De modo geral, os defensores do inglês dos Estados Unidos baseiam sua crítica à educação bilíngüe em resultados de avaliação quantitativa que são produto de um determinado modo de estrutura social que ajusta os conceitos teóricos à pragmática da sociedade que, primeiramente, delineou o modelo de avaliação. Ou seja, se os resultados são apresentados como fatos determinados por um dado quadro de referência ideológico, esses fatos não podem, por si sós, fazer-nos ir além desse quadro de referência. Alerto os educadores para o fato de que esses modelos de avaliação podem oferecer respostas que são corretas e, não obstante, despidas de verdade. Um estudo que conclua que os alunos provenientes de minorias lingüísticas nos Estados Unidos têm desempenho em língua inglesa inferior a outros alunos do grupo dominante está correto; porém essa resposta nos diz muito pouco a respeito das condições materiais com que esses alunos de minorias lingüísticas e raciais atuam na luta contra o racismo, a discriminação educacional e a rejeição sistemática de suas histórias.

O comentário de Bennett de que apenas o inglês pode garantir que as escolas municipais serão bem-sucedidas no ensino do inglês a alunos de fala não inglesa, de modo que eles desfrutem do acesso às oportunidades da sociedade norte-americana, sugere uma pedagogia de exclusão que encara o ensino de inglês como a própria educação. A esta altura, gostaria de fazer duas perguntas fundamentais: 1. Se o inglês é a língua de ensino mais eficiente, como explicar que mais de 60 milhões de norte-americanos sejam analfabetos, ou funcionalmente analfabetos? 2. Se *unicamente* o ensino em inglês pode garantir um futuro melhor às minorias lingüísticas, como assegura Bennett, por que a maioria dos norte-americanos negros, cujos ancestrais vêm falando inglês há mais de duzentos anos, encontra-se ainda relegada aos guetos?

Creio que a resposta não está nas questões técnicas de se o inglês é uma língua mais aperfeiçoada e viável para o ensino. Essa posição

sugeriria um pressuposto de que o inglês é, de fato, uma língua superior. Quero sugerir que a resposta se encontra em uma compreensão plena dos elementos ideológicos que dão origem e sustentação à discriminação lingüística, racial e sexual.

## Alfabetização emancipadora

Para manter certa coerência com o plano revolucionário de reconstruir sociedades novas e democráticas, os educadores e os líderes políticos precisam criar uma nova escola alicerçada em nova práxis educativa, que expresse conceitos diferentes de educação em consonância com o plano para a sociedade como um todo. Para que isso se dê, o primeiro passo é identificar os objetivos da educação dominante herdada. A seguir, é necessário analisar como funcionam os métodos utilizados pelas escolas dominantes, como legitimam os valores e significados dominantes e como, ao mesmo tempo, rejeitam a história, a cultura e as práticas lingüísticas da maioria dos alunos subalternos. Essa nova escola, afirma-se, deve também ser informada por uma pedagogia radical, que torne concretos valores tais como solidariedade, responsabilidade social, criatividade, disciplina a serviço do bem comum, vigilância e espírito crítico. Característica importante de um novo plano educacional é o desenvolvimento de programas de alfabetização radicados em uma ideologia emancipadora, em que os leitores se tornem “sujeitos” e não simples “objetos”. O novo programa de alfabetização precisa afastar-se das abordagens tradicionais que realçam a aquisição de habilidades mecânicas, enquanto separam a leitura de seus contextos ideológicos e históricos. Na tentativa de atingir essa meta, ele deve, deliberadamente, rejeitar os princípios conservadores que impregnam as abordagens da alfabetização que discuti anteriormente. Infelizmente, muitos dos novos programas de alfabetização muitas vezes reproduzem, sem o saberem, um traço comum àquelas abordagens, ao ignorarem a relação importante que existe entre a língua e o capital cultural das pessoas para as quais se destina o programa de alfabetização. Resulta daí uma campanha de alfabetização cujos pressupostos básicos não condizem com o espírito revolucionário que a lançou.

Os novos programas de alfabetização devem fundamentar-se amplamente na idéia de alfabetização emancipadora, segundo a qual a alfabetização é encarada como um dos veículos mais importantes pelos quais o povo “oprimido” é capaz de participar da transformação sócio-histórica de sua sociedade. Dessa perspectiva, os programas de alfabetização

não devem estar ligados apenas à aprendizagem mecânica de habilidade de leitura, mas, adicionalmente, a uma compreensão crítica das metas mais gerais da reconstrução nacional. Desse modo, o desenvolvimento, pelo leitor, de uma compreensão crítica do texto e do contexto sócio-histórico a que ele se refere torna-se fator importante para uma idéia progressista de alfabetização. Neste caso, o ato de aprender a ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade. O conhecimento de um conhecimento anterior, obtido pelos educandos como resultado da análise da práxis em seu contexto social, abre para eles a possibilidade de um novo conhecimento. O novo conhecimento revela a razão de ser que se encontra por detrás dos fatos, desmitologizando, assim, as falsas interpretações desses mesmos fatos. Desse modo, deixa de existir qualquer separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. A leitura de um texto exige agora uma leitura dentro do contexto social a que ele se refere.

Neste sentido, a alfabetização se alicerça numa reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos. Ela se torna um veículo pelo qual os oprimidos são equipados com instrumentos necessários para reapropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas lingüísticas. É, pois, um modo de tornar os oprimidos capazes de reivindicar aquelas experiências históricas e existenciais que são desvalorizadas na vida cotidiana pela cultura dominante, a fim de que sejam, não só validadas, mas também compreendidas criticamente.

As teorias subjacentes à alfabetização emancipadora têm sido, em princípio, abraçadas entusiasticamente por muitos educadores, em muitas partes do mundo, particularmente na América Latina e nas ex-colônias portuguesas da África. Contudo, é preciso que se diga que, na prática, a classe média assimilada, especialmente os professores formados nas escolas coloniais, não têm sido plenamente capazes de desempenhar um papel pedagógico radical. Esses educadores deixam, por vezes, de examinar e compreender as maneiras pelas quais a classe dirigente usa a língua dominante para manter a divisão de classe, conservando, com isso, as pessoas subalternas em seu devido lugar. Por exemplo, lembro-me de um amigo no Cabo Verde que, havendo intelectualmente abraçado a causa da revolução, é incapaz de perceber que ainda continua emocionalmente “cativo” da ideologia colonial. Quando lhe perguntei que língua usava freqüentemente no trabalho, respondeu rapidamente: “O português, é claro. É o único modo de manter meus subordinados em seu lugar. Se eu falar cabo-verdiano, eles não me respeitam.”

Essa visão da língua no Cabo Verde é ilustrativa de até que ponto os cabo-verdianos se mantêm “cativos” da ideologia dominante, que desvaloriza sua própria língua. Não é de admirar que muitos educadores e líderes progressistas não reconheçam nem compreendam a importância de sua língua nativa no desenvolvimento de uma alfabetização emancipadora. Como mencionamos acima, os programas de alfabetização nas ex-colônias de Portugal são realizados em português, a língua do colonizador. A mesma coisa se dá em nações industrializadas, como os Estados Unidos, onde a língua de ensino é sempre padrão, em prejuízo das línguas minoritárias e de menor prestígio. O uso permanente da língua padrão dominante como veículo da alfabetização nada mais fez do que assegurar que os futuros dirigentes serão os filhos e filhas da classe dirigente.

Essencialmente, os educadores progressistas às vezes não só deixam de reconhecer o que há de positivo na língua dos alunos, como também, sistematicamente, solapam os princípios de uma alfabetização emancipadora levando a cabo programas de alfabetização na língua padrão da classe dominante. O resultado é que o aprendizado de habilidades de leitura na língua padrão dominante não fará com que os alunos subalternos sejam capazes de adquirir as ferramentas críticas que os despertem e libertem de sua visão mistificadora e distorcida de si mesmos e do próprio mundo. Os educadores precisam compreender o papel totalmente abrangente que a língua dominante tem desempenhado nesse processo de mistificação e de distorção. Precisam reconhecer, também, a natureza antagonista da língua subalterna e o desafio potencial que ela representa à mistificação da superioridade da língua dominante. Finalmente, precisam desenvolver um programa de alfabetização baseado na teoria da produção cultural. Em outras palavras, os alunos subalternos devem tornar-se atores do processo de reconstrução de uma nova sociedade.

A alfabetização só pode ser emancipadora e crítica na medida em que seja realizada na língua do povo. É por meio da língua nativa que os alunos “nomeiam o próprio mundo” e começam a estabelecer uma relação dialética com a classe dominante no processo de transformação das estruturas sociais e políticas que os confirmam em sua “cultura do silêncio”. Assim, uma pessoa é alfabetizada na medida em que seja capaz de usar a língua para a reconstrução social e política. O uso da língua dominante, apenas, nos programas de alfabetização reduz as possibilidades de os alunos subalternos entrarem em contatos dialéticos com a classe dominante. A alfabe-

tização realizada na língua padrão dominante reproduz os valores da classe dirigente pela manutenção dos *status quo*. Sustenta a manutenção do modelo elitista de educação, que cria intelectualistas e tecnocratas em vez de intelectuais e técnicos. Em suma, a alfabetização realizada na língua dominante é alienadora para os alunos subalternos, uma vez que lhes nega as ferramentas básicas para a reflexão, o pensamento crítico e a interação social. Sem cultivar sua língua nativa e privados da oportunidade de reflexão e pensamento crítico, os alunos subalternos vêem-se incapazes de recriar a própria cultura e a própria história. Sem a reapropriação de seu capital cultural, a reconstrução da nova sociedade imaginada pelos educadores e líderes progressistas dificilmente se tornará realidade.

Recebido para publicação em Setembro de 2000.

### **Literacy, language, and ideology**

*ABSTRACT: This article conceives literacy as a form of cultural policy. It criticizes literacy theories in order to make room for a new approach. It also focuses on literacy campaigns, especially those carried out in former colonies of Africa. Finally, the paper argues that if literacy programs are to adopt a liberating perspective, they must be based on the students' own language.*

*Key words: Literacy, language, and ideology*

## **Bibliografia**

- ALTHUSSER, L. "Ideology and the Ideology State Apparatuses". In: *Lenin and philosophy and other essays*. New York: Monthly Review Press, 1971.
- GIROUX, H.A. *Theory e resistance in education*. London: Heinemann, 1983.
- GRAMSCI, A. *Selection from prison notebooks*. New York: International Publishers, 1971.