

Práticas de alfabetização com o método *Yo, sí puedo* em assentamento do MST

Literacy practices using the “Yes, I can” method in an settlement of the Landless Movement

MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES MACEDO*
AGEU MAZILHÃO FILHO**

RESUMO – Este texto visa apresentar uma análise acerca do uso do método *Yo, sí puedo* de alfabetização num assentamento do MST. Os dados são analisados com base nos novos estudos sobre letramento que vêm contribuir para uma ressignificação do conceito de alfabetização. A metodologia é de natureza etnográfica, inspirada nos novos estudos sobre letramento. Ao tratarmos do “Sim, eu posso”, com foco na atuação do monitor da turma, concluímos que a sua mediação aponta uma prática de alfabetização a partir do que os novos estudos sobre letramento indicam sobre a escrita. Letramento como prática social, apesar de não contemplado no material do Sim Eu Posso, pôde concretizar-se no fato de os alunos perceberem a escrita como objeto social e cultural.

Palavras-chave – MST. Alfabetização. Método Sim eu posso. Letramento. Etnografia.

ABSTRACT – This paper aims to provide an analysis about the use of the Cuban literacy method *Yes, I can*, in a settlement of the Brazilian Landless Movement. The data are analyzed based on the new literacy studies that have been contributing to a redefinition of the concept of literacy. The ethnographic methodology is inspired by the new literacy studies (NLS). In addressing the “Yes I can”, focusing on the role of teacher, we conclude that his mediation evidences a literacy practice based on NLS. Literacy as social practice, although not covered in the Yes I can method, could be realized in the fact that thought the teacher’s mediation, the students perceived writing as a social and cultural subject.

Keywords – Landless Movement. Literacy. Ethnography. Yes, I can method.

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar uma análise acerca do uso do método cubano “Sim, eu posso” (*Yo, sí puedo*) de alfabetização de jovens e adultos, em um assentamento do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Algumas perguntas instigaram-nos durante a pesquisa: Como o MST apropriou-se desta proposta cubana? Como o método foi utilizado numa determinada turma de alfabetização de adultos? Qual a concepção de alfabetização subjacente ao método?

Os dados desta pesquisa serão analisados com base nos referenciais dos novos estudos sobre letramento que vêm contribuir para uma ressignificação do conceito de alfabetização. De acordo com Brian Street, principal

exponente da perspectiva aqui adotada, letramento é o que fazemos com a leitura e a escrita, ou seja, são as práticas sociais de uso da escrita em contextos específicos, com objetivos específicos (STREET, 1984).

O que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de que, como, quando e por que ler e escrever (SOARES, 1998). Sendo assim, a alfabetização não pode se restringir ao domínio da técnica da escrita, de um código supostamente neutro e universal, que independe dos contextos socioculturais de uso. Soares (1998) defende que a alfabetização deve ocorrer na perspectiva do letramento na medida em que são dimensões

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, MG, Brasil) e Professora na Universidade Federal de São João del-Rei (São João del-Rei, MG, Brasil). *E-mail*: <socorrnunismacedoufsj@gmail.com>.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (São João del-Rei, MG, Brasil) e Professor na rede pública de ensino da Prefeitura Municipal de São João del-Rei (São João del-Rei, MG, Brasil). *E-mail*: <ageumazilao@hotmail.com>.

interdependentes e indissociáveis, práticas sociais de uso da escrita marcadas ideologicamente. O pressuposto é o de que qualquer prática de letramento e de alfabetização ocorre mediada por relações de poder.

Aliado a essa perspectiva, apontamos um diálogo com as reflexões de Bakhtin acerca da linguagem. Para ele, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 1995, p. 36). Nesse sentido, as práticas de alfabetização não são o resultado de um processo individual restrito à esfera psíquica. Pelo contrário, quando o sujeito se apropria dos signos exteriores – “todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior” (BAKHTIN, 1995, p. 58) –, as letras, por exemplo, na formação de palavras, demonstra que assimilou os signos ideológicos sociais, já que inscreve o pensamento de maneira objetiva no sistema do conhecimento, sendo que o próprio pensamento “desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado às suas leis” (BAKHTIN, 1995, p. 59).

METODOLOGIA

A perspectiva metodológica adotada é de natureza etnográfica, inspirada nos novos estudos sobre letramento (HEATH; STREET, 2008) e visou compreender as relações global-local, numa perspectiva holística – via imersão no campo, em diálogo com as teorias que subsidiaram o estudo.

A etnografia na educação, conforme apontam Green e colaboradores (2005) apresenta uma lógica de investigação que, além das características acima, também inclui a triangulação de dados, métodos e teoria, a busca de compreensão do ponto de vista dos sujeitos informantes (perspectiva êmica) e o uso de diferentes técnicas de coleta de dados.

Entendemos que qualquer objeto, fato ou fenômeno que o homem possa perceber ou criar faz parte de um todo. Em toda situação, defrontamo-nos com problemas interligados, daí a necessidade de uma visão de conjunto, que é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que se refere na busca de resoluções de tais problemas. Neste sentido, temos consciência de que

a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de *totalidade* (KONDER, 1985, p. 36-37).

A escolha do local a ser estudado deveu-se a uma série de diálogos com o MST. A princípio, a expectativa era de realizar a pesquisa de campo na Região Sul do Brasil, pelas informações que foram rastreadas sobre a aplicação do método. Contudo, iniciadas as negociações, condicionou-se a escolha do local ao melhor aproveitamento do tempo destinado à pesquisa de campo, ficando, dessa forma, definida a região onde estava prevista a próxima implantação do “Sim, eu posso”, no caso, o Estado do Ceará.

Dedicamos um período de cerca de cinco meses de total inserção na vida da comunidade, uma vez que um dos pesquisadores morou no assentamento durante todo esse período. Desde o início, foi feito uso de ferramentas como observações, anotações e descrições densas em cadernos de campo, entrevistas, fotografias e filmagens com recurso de câmera digital, longas conversas e inquirições com os informantes locais.

Foram realizadas, ainda, a fim de compor nosso banco de dados, a coleta de exemplares dos materiais didáticos fornecidos pelo “Sim, eu posso” – cartilhas, manuais, e conjunto de vídeos, fotocópia do material escrito produzido pelos educandos (cadernos e folhas de exercícios, e carta de avaliação final) –, além de entrevistas com o monitor, com os cinco educandos que participaram efetivamente do curso, com um produtor local de cultura escrita (um assentado autor de literatura de cordel), com uma secretária de educação do MST cearense, com um dos metodólogos cubanos que prestaram assessoria ao MST-CE à prefeitura de Fortaleza, e, finalmente, uma entrevista com a própria autora do método “Sim, eu posso”, a professora Leonela Díaz. Contudo, devido à limitação de espaço neste texto, focaremos os dados de entrevistas e as observações de práticas no assentamento que indicam as formas de apropriação do método pelo MST e, mais especificamente, pelo monitor da turma de alfabetização.

O MÉTODO “SIM, EU POSSO” E A SUA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

O método de alfabetização *Yo, sí puedo* (Sim, eu posso) foi construído por Leonela Relyz Diaz, pedagoga que atuou como alfabetizadora durante a revolução cubana. Tal método foi pensado originalmente para o contexto venezuelano (a partir de uma experiência no Haiti de alfabetização via rádio), sob encomenda do governo Hugo Chaves e aplicado largamente naquele país no ano de 2003. O Brasil foi o primeiro país em que esse método foi adaptado para outro idioma. O método “Sim, eu posso” é um dos mais propalados da atualidade por ter apresentado resultados “positivos” em mais de 15 países, de acordo com parâmetros da Unesco, que o premiou com

o Prêmio Alfabetização 2006 Rey Sejong. A Venezuela foi declarada “território livre do analfabetismo”, tendo-se atribuído esse resultado ao uso do referido método.

Consideramos que o protocolo internacional de cooperação com Cuba, realizado pelo Governo Federal, em 2005, pode ter sido um fator que contribuiu para a busca pelo MST da utilização do “Sim, eu posso”. Foram, desde então, instaladas experiências-piloto em assentamentos e acampamentos no Paraná, Piauí, Maranhão, Ceará, entre outros Estados, tendo sido o próprio MST o responsável pela adaptação do método para o contexto brasileiro. Segundo a autora do método, um estudo psicossocial das características dos contextos é realizado, para que o processo esteja de acordo com os contextos históricos, locais. Não se faz a tradução friamente do *Yo, sí puedo* de um país a outro.

Os vídeos que estão sendo usados no Brasil foram gravados em Cuba por brasileiros lá residentes ou artistas brasileiros que quiseram colaborar, como o ator Chico Diaz, que é o principal apresentador. O cenário é uma sala de aula onde os atores-alunos fazem perguntas estimulantes à atriz-professora. O método é composto por um kit de DVDs e uma cartilha, em que 65 aulas de “alfabetização” são propostas para um período de três meses, mediadas por um monitor. Após essas aulas, no caso brasileiro, o trabalho educativo deve seguir com base nos Círculos de Cultura, propostos por Paulo Freire. Mais especificamente, o método organiza-se em torno da relação entre números e letras, em que para cada letra há um número correspondente. Segundo Diaz, optou-se por atribuir os números de 1 a 5 às vogais em ordem alfabética; às consoantes se associou uma numeração a partir do 6, de acordo com a frequência em que cada letra aparecia no vocabulário.

O método “Sim, eu posso” parte do pressuposto de que os adultos, pela sua história de vida e experiência acumulada, aprenderiam com mais facilidade e rapidez que as crianças em fase pré-escolar, e busca homogeneizar a prática didática para “garantir a alfabetização” em cerca de três meses, com a intensiva utilização da tecnologia de vídeo – TV & DVD.

Perguntamos a Leonela sobre a sua concepção de alfabetização com o objetivo de estabelecer relações com o método *Yo, sí puedo*. Para ela, a alfabetização

tem causas multifatoriais, políticas, econômicas, sociais, geográficas, históricas, culturais, religiosas, etc. E um fenômeno tão complexo não pode ser tratado facilmente, tem que haver uma unidade de vontades, políticas, econômicas e sociais. [...] Para os analfabetos, a alfabetização não tem credibilidade. Não tem também perspectivas. Aprende-se a ler e escrever, é tudo, e não muda nada depois, na vida (Entrevista concedida a Mazilão-Filho e Macedo, Havana, janeiro de 2011).

A fala da autora destaca o contexto mais amplo no qual a alfabetização deverá ocorrer, que implica numa política de Estado que atente para as questões sociais e econômicas sem as quais a alfabetização não teria o menor significado para os sujeitos. Ou seja, a mudança não poderia ocorrer apenas no âmbito do ensino da leitura e da escrita, mas fundamentalmente deveria vir acompanhada de mudanças sociais mais amplas.

A autora do método reconhece que, mesmo cursando-se o programa por três meses, por desuso, o aprendiz volta à condição de analfabeto.

Estamos conscientes que o “Sim, eu posso” proporciona os códigos linguísticos necessários para aprender a ler e escrever. Em nenhum momento, pensamos que o programa é para fazer um exame de ingresso em uma universidade. É para dar os primeiros passos, é para enlaçar uma letra com outras e formar palavras, para unir palavras e formar ideias, é como o jardim de infância, o pré-escolar, onde se desenvolvem habilidades, destrezas, hábitos e conhecimentos que permitem a começar e seguir (professora Leonela Diaz, entrevista concedida a Mazilão-Filho e Macedo, Havana, janeiro de 2011).

A fala da autora revela que não se pode atribuir única e exclusivamente ao método a responsabilidade pela “alfabetização”, visto que ele teria apenas a função de propiciar os códigos linguísticos necessários ao aprendizado básico da língua escrita. Por outro lado, mesmo reconhecendo que a alfabetização é um fenômeno de causas múltiplas que tem implicações políticas, econômicas, sociais, geográficas, culturais, Leonela destaca no método apenas o trabalho com o código escrito, desvinculando-o dos usos e funções sociais que a escrita tem nos diferentes contextos. Ao analisar o papel do monitor da turma de alfabetização, vimos que, embora o método seja restrito ao ensino do código da escrita, a sua mediação amplia a formação dos alunos no sentido de que em muitas das aulas foram observadas estratégias de contextualização da alfabetização relacionando-a a fatores sociais e culturais mais amplos.

A visão de alfabetização como um processo restrito ao domínio dos códigos da escrita é a que vem sustentando as políticas de alfabetização em larga escala não apenas no Brasil, mas no mundo. É esta concepção, questionada pelos novos estudos sobre letramento, que está presente nos projetos de alfabetização da Unesco, bem como no programa de alfabetização do MST. Frequentemente associada à ideia de progresso, a alfabetização é considerada fator determinante na classificação dos níveis de desenvolvimento econômico e social dos países, como destacam Ribeiro, Vóvio e Moura (2002, p. 50):

[...] desde que a Revolução Industrial fez do urbano o modo de vida dominante, disseminando pelo globo o ideal da escolarização elementar das massas, taxas de analfabetismo são tomadas como indicadores importantes da condição de desenvolvimento socioeconômico das nações. Organismos internacionais tomam esses índices como referência para comparar o desempenho de países com distintas tradições culturais, estabelecendo, com base nele, metas para a promoção do desenvolvimento e a cooperação entre nações.

A fala abaixo do líder do MST ao tratar do método e de sua aplicação evidencia a mesma perspectiva apontada acima. O líder avalia positivamente o sucesso do método, a sua eficiência na alfabetização de mais de 2.400 sujeitos, embora não explicita e não haja documentos públicos do MST que indiquem como a avaliação da eficácia do método é realizada. Embutida nesta visão está a crença de que a solução para o analfabetismo do país passaria pela escolha do método mais apropriado, aquele que garantiria uma maior eficiência no ensino e na aprendizagem dos códigos da escrita:

[...] nós fizemos ao longo desse ano um teste, em todos os Estados. Acho que nós alfabetizamos umas 2.400 pessoas com o método [até junho de 2007]. Agora que nós temos certeza da eficiência, estamos brigando pelas parcerias com o MEC e alguns governos estaduais (STEDILE, 2007).

APRESENTAÇÃO DO MÉTODO NAS REUNIÕES ENTRE METODÓLOGOS CUBANOS, MST E REPRESENTANTES DA PREFEITURA DE FORTALEZA

Dos dias 8 a 11 de maio de 2010, houve a apresentação, pelos assessores cubanos, do método “Sim, eu posso” para o pessoal do MST e para a equipe da prefeitura (que trabalhava no projeto Fortaleza Alfabetizada). A apresentação teve início com o filme “Vida Maria”,¹ uma animação que mostra o resumo da vida de muitas “Marias” do Brasil, que teriam deixado de se alfabetizar para trabalhar pela casa e pelos filhos, enfatizando que a mesma história de vida se repete com suas filhas. Em seguida, abre-se espaço para comentários. Erivando, representante do MST, aponta a necessidade de se desfazer os mitos de que o analfabeto não consegue mais aprender, questionar a “naturalização” da evasão na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Apresenta uma visão de que a maioria dos analfabetos é constituída por mulheres (dados do Programa Bolsa Família) e diz que as pessoas não são analfabetas, mas sim “analfabetizadas”.

Após a discussão do curta-metragem de animação, inicia-se a apresentação em PowerPoint sobre o “Sim,

eu posso”. A tela inicial traz uma bandeira cubana tremulando, onde está escrito logo abaixo: “Programa de Alfabetização ‘Sim, eu posso’”. Um dos metodólogos cubanos, refletindo sobre o filme, reafirma os objetivos do método: diminuir o número de “Marias”.

[...] não vamos acabar, mas diminuir o índice de analfabetismo no país. “Sim, eu posso”: a palavra de ordem; sim, é possível aprender a ler e escrever, é a maior alegria que o professor pode ter. É um orgulho dizer “eu ajudei na formação dele”.

Destacam-se os 26 países onde o método é aplicado, entre eles o Haiti e a China, abrangendo nove dialetos e idiomas (espanhol, francês, português, chinês...). Fala-se da viabilidade de uso do método a distância (via rádio, no Haiti) e presencial (sala de aula). O assessor complementa: “[...] na aula de vídeo, não só se instrui, mas se educa. Além das letras e números, deve-se prepará-los para a vida”.

São apresentados dados sobre o analfabetismo no mundo: de 854 a 880 milhões; América: 42; África: 179 (54%), sendo a maioria composta por mulheres (64% mulheres e 36% homens). Há estimativas de 1.000.000.000 de analfabetos funcionais. Para o metodólogo o “analfabetismo limita o desenvolvimento do ser humano”, o que reforça a visão do analfabeto como um sujeito inferior, menos desenvolvido, visão esta bastante questionada pelos novos estudos sobre letramento. Quanto aos monitores (alfabetizadores), estes não precisariam ser profissionais da educação, mas deveriam ter algum nível de escolaridade (preferencialmente o Ensino Médio). A adoção do título “Sim, eu posso” é explicada pelo fato de tal denominação supostamente elevar a autoestima do educando – “todos conseguem o que quiserem”, atribuindo ao sujeito a responsabilidade pelo seu processo de alfabetização.

A importância da estimulação constante dos educandos pelo monitor alfabetizador é muito destacada e justificar-se-ia como uma estratégia para reduzir a evasão: “as velocidades de cada aluno variam, porém nunca se deve apontar isso; deve-se incentivar sempre, deve haver sempre respeito e amor pelo educando e, com isso, conseguir diminuir o índice de evasão”.

A caracterização do método “Sim, eu posso” é feita pelos assessores cubanos, apresentando-o como um “método para ensinar a ler e escrever, método global-composto – composto por métodos analíticos e sintéticos e de alcance universal”. A vinculação dos números com letras se dá apenas no início; à medida que o educando vai formando frases, deixa de necessariamente associar os números com as vogais e letras. É de destacar que em cada aula são apresentados assuntos relacionados à vida, à visão de mundo. Como exemplo, na primeira aula sobre

vogais, trabalha-se a frase “uma casa latino-americana”. Nesta aula, segundo os assessores, deve-se trabalhar história, geografia, química, cultura, língua, etc., daí a importância de que as aulas sejam vistas previamente pelos monitores, para que possam prepará-las.

Com a abertura para o debate do que fora apresentado até então, uma professora da prefeitura observou que o vídeo não deve ser a única fonte, mas que o monitor é muito importante e, mesmo não tendo formação, deve ser orientado, pois, segundo ela, “a aula tem muito conteúdo que nem todo monitor tem”. Outra professora lembra a inclusão das letras k, w e y, no português, pela nova reforma ortográfica. O metodólogo cubano minimiza o problema ao afirmar que “há um número reduzido de palavras com essas letras”; contudo, outra professora lembra que “grande parte dos filhos dos alunos tem nomes estrangeiros e têm essas letras”.

A apresentação segue com a explicação de que cada aula possui três momentos: introdução (cerca de 5 min), onde há a retomada do conteúdo anterior e se introduz o tema de estudo do dia; aprendizagem da leitura e da escrita – videoaula (30 min); e consolidação – realização dos exercícios (10 min, totalizando 45 min). É importante salientar que os assessores cubanos sugerem que a videoaula seja toda exibida, sem pausa, antes da consolidação. No entanto, o que se vem praticando no MST é a exibição do vídeo e a imediata pausa deste, assim que aparecem exercícios propostos, retomando-se a exibição do filme somente quando os educandos tiverem concluído tais exercícios, o que faz a exibição do vídeo de cerca de 30 min se prolongue por cerca de 2 horas.

As etapas do processo geral, composto por 65 aulas, são divididas em três: treinamento, em que são realizados exercícios psicomotores e familiarização com o material didático, como segurar o lápis, etc.; a segunda etapa é a do ensino da leitura e da escrita, focado no código escrito; a terceira inicia-se a partir da 46ª aula, com a introdução às operações fundamentais da matemática; a última etapa é a da consolidação das letras, redação de parágrafos e a avaliação final, realizada a partir da escrita de uma carta na última página da cartilha. Observa-se aqui uma visão de aprendizagem linear na qual parte-se de unidades menores, as letras, para se chegar a unidades mais amplas, como o parágrafo e a carta. A lógica presente no método em questão é semelhante à dos tradicionais métodos de alfabetização para crianças, questionados nesses últimos 30 anos pelas pesquisas no campo da alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991; FRADE, 2003; SOARES, 2008).

Segue a exibição da aula 62, que trata da escrita da carta, em que a professora escreve com letra cursiva e não de fôrma. Segundo a assessora cubana, a letra cursiva não será introduzida no início das aulas, mas ao longo delas e

com a leitura de frases e redações mais longas e trabalho com pontuação.

Passa-se ao estudo da cartilha, que não oferece espaço suficiente para a elaboração e registro de todos os exercícios previstos, necessitando-se de um caderno. Um assessor alerta para o cuidado com os educandos que têm problemas de visão, que devem ser postos mais próximos do televisor (de 29 polegadas). Em caso de o educando não conseguir fazer a carta final, pode-se considerar a avaliação contínua. Mas se mesmo assim não for alfabetizado, o monitor pode lhe dar reforço ou recuperação. E, se não houver sucesso, não há aprovação. A frequência é de 75% no ensino regular. Os exercícios que aparecem na cartilha servem para avaliar o desenvolvimento do aluno em relação à aquisição do sistema de escrita, porém, não é aconselhável que o educando perceba que está sendo avaliado por meio desses exercícios. Só o monitor observa tal desenvolvimento, considerando-se também as tarefas de casa (é visto como positivo que haja a realização de exercícios em casa), a participação dos educandos nas aulas, entre outros fatores. A indicação da aprendizagem dos educandos deve ser registrada simplesmente como avança (a), ou não avança (na).

Sobre a organização do trabalho do coordenador e do alfabetizador, cada um dos 21 coordenadores irá trabalhar com 15 alfabetizadores. Os dados devem ser levados do monitor ao coordenador, a cada 15 dias (duas semanas).

Pelo exposto neste tópico, podemos levantar alguns pontos que indicam a forma como os assessores cubanos e o MST pensam a função do método no processo de alfabetização. Observamos que o analfabetismo é cercado de preconceito e reproduz exatamente o que circula no nível de senso comum na sociedade. Nas palavras do metodólogo, “o analfabetismo limita o desenvolvimento do ser humano”. Implícita nesta fala está a visão de que os sujeitos que dominam a escrita são mais desenvolvidos e a função social da alfabetização é fazer com que os analfabetos tenham também a oportunidade de se tornarem sujeitos desenvolvidos. Galvão e Di Pierro (2007) apontam que é incomum que pessoas analfabetas abordem a questão como problema coletivo ou expressem consciência da violação de seus direitos educativos. O analfabetismo não é percebido como expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provoca repetidas situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento e, por vezes, acompanhadas por sentimentos de culpa e vergonha.

Além disso, é importante notar que a apresentação do método pelos assessores, endossada pelo MST e equipe da Secretaria Municipal de Educação, traz o foco central no aluno, no trabalho com a sua autoestima, partindo

do pressuposto de que o sujeito analfabeto tem baixa autoestima e que o trabalho com esse aspecto é decisivo para o sucesso do processo de alfabetização, desde que se demonstre “amor” e respeito ao ritmo de cada um. Esse trabalho teria como base o incentivo do mesmo à participação nas aulas, a partir de frases de efeito que indicam que “todos conseguem o que quiserem”.

A crença é a de que o método, na forma como está estruturado, garantirá a alfabetização num tempo exíguo de três meses. Mas o mais importante a se destacar aqui é a crença de que se o educando atingir o nível mais elevado indicado pelo método, que é a escrita da carta, este poderá ser considerado alfabetizado. Ignora-se a complexidade da escrita, os seus usos e funções sociais, desconsiderando-se que a carta é um texto de função social clara, utilizada com objetivos específicos de se manter comunicação com alguém distante. Ignora-se também o fato de que existem diferentes tipos de cartas em uso na sociedade, desde as cartas pessoais até as cartas comerciais e oficiais. Os estudos sobre letramento (STREET, 1984; 1995; 2003; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; HEATH, 1983; MACEDO, 2005;) contribuem para que, ao contrário do que se observa no método “Sim, eu posso”, possamos pensar a escrita na perspectiva da prática social e definitivamente desconstruir a visão desta como objeto neutro, como uma técnica universal que, uma vez dominada, poderia ser utilizada para atender a todas as demandas de escrita que a sociedade nos exige.

O PRIMEIRO DIA DE AULA NO ASSENTAMENTO NA VILA LUIZ GONZAGA: INDICAÇÕES DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS PARA O TRABALHO COM A ALFABETIZAÇÃO

As aulas com o método “Sim, eu posso” tiveram início por volta das 19 h 30 min., do dia 11 de janeiro de 2010. O espaço utilizado pela turma é uma sala da casa de um dos educandos, espaço utilizado pela família como sala de estar onde, cotidianamente, são assistidos os programas de televisão preferidos pela família, iluminado por uma lâmpada incandescente. O espaço é provido de poucas cadeiras. Os educandos, por morarem na mesma rua, levam cadeiras de casa para a aula. Não há mesa além da que suporta os aparelhos de televisão e DVD, que pertencem à Secretaria de Educação (SEDUC) do Estado do Ceará, que também forneceu o material didático impresso, idealizado pelo MST em parceria com o Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) de Cuba.

O monitor-alfabetizador responsável pela turma é Nelson, um jovem de 21 anos, morador da própria comunidade e filho de pais assentados (que também são educandos nessa turma). Nelson possui o Ensino Médio

completo, passou por curso de formação para o “Sim, eu posso” (oferecido pelo MST) e foi responsável por uma turma de alfabetização, no ano de 2007. Os educandos² com efetiva frequência eram cinco: Antônio, Geraldina, José (Adacir), Francisca (Chagas) e Ernesto (o dono da casa onde ocorriam as aulas).

A primeira aula inicia-se com o monitor justificando a criação e a origem do método de alfabetização a ser aplicado, enfatizando os resultados supostamente alcançados em outras turmas de alfabetização de adultos num período de apenas três meses. Esta estratégia visa motivar os alunos a participarem do programa:

Essas pessoas idosas, que não sabiam ler, que nasceu na roça, foi criado na roça, trabalhando mesmo, pra poder ajudar, certo, lá em Cuba foi criado esse método, via televisão, já há algum tempo, não sei quando, ao certo, mas, em três meses, todas as pessoas que passaram por essas aulas souberam escrever todas as letras, souberam escrever cartas para os filhos, pra uma pessoa que estava distante, para um pai, para uma mãe, [...] quem não sabia escrever o nome, aprendeu! Três meses! Rapidamente! [...] Aí, depois desses três meses, o certo, Deus queira, é que vocês estejam escrevendo cartas para qualquer pessoa, quem vocês quiserem, pai, mãe, filho, qualquer pessoa que vocês quiserem escrever uma carta, alguma coisa, vocês podem.

No trecho acima, é evidente a tentativa de motivar os alunos com base na ênfase no curto espaço de tempo previsto para que todos saiam do programa alfabetizados. A expectativa é que todos possam aprender a escrever as letras do alfabeto, o nome próprio e uma carta, não muito diferente da expectativa apontada por outros programas de alfabetização de adultos como, por exemplo, o Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Alfabetização do Governo Federal. Com isso, evidencia-se a concepção restrita de alfabetização presente nos materiais que compõem o método, nas falas dos assessores cubanos e de líderes do MST, já tratadas neste texto.

Nelson estabelece uma relação direta entre o método e o perfil dos alunos, deixando claro que fora criado para atender a “gente que nasceu e se criou, e nunca viram nem um lápis, os pais não tiveram oportunidade, não deram oportunidade a ele de estudar”. Continua a criar estratégias de motivação dos alunos, informando-os que “Aí, depois, algumas pessoas foram pra escola, começaram a estudar mesmo, normalmente, da 1ª série a 8ª série, Ensino Médio, tem até gente que estudou até faculdade”. Destaca, portanto, a possibilidade de continuidade dos estudos, após a alfabetização.

Reconhecendo a limitação das aulas mediadas pelo vídeo, o monitor informa:

E, depois desses três meses aqui, vou passar a aula mesmo, na mão [escrevendo no ar, como se fosse à lousa], porque, as aulas aqui [olhando para a TV] são muito limitadas, são muito presenciais³ [...] Então, gente, é o seguinte: era bom vocês não perderem nem um dia, porque essas aulas são televisuais, não podem ser voltadas, a não ser que seja em suas casas, por exemplo, você chega e diz: ‘eu faltei, dá pra poder passar a aula de ontem? Lá em casa, tem uma hora vaga?’; se tiver DVD, eu passo, tranquilo, tem problema não!

A questão da necessidade de frequência diária às aulas causa discussão entre os alunos, que explicitam suas dificuldades diante das outras tarefas que já assumiram na comunidade, como no caso do sr. Itamar, que não poderia frequentar todas as aulas, pois é membro do conselho da escola: “Isso vai acontecer comigo amanhã: eu faço parte do conselho da escola e amanhã tem reunião sete horas [da noite], e a gente tem que ir pra lá também... mas, numa hora disponível, lá em casa tem o DVD, você leva e passa, e pronto”.

O educando aponta como alternativa a possibilidade de o DVD ser disponibilizado pelo monitor para aqueles que faltaram à aula, e ele concorda, prontamente, porém esclarecendo que ele é apenas o monitor e não o professor:

Eu vou na casa de vocês, passo o dever, passo o texto; mas as aulas mesmo – eu estou aqui só para, por exemplo, se vocês estiverem com dúvidas, vocês podem me perguntar – mas quem vai dar as aulas mesmo é uma mulher que está aí [apontando para a TV], certo? Ela vai dizer tudo, eu vou dar pausa, ela vai dizer, vai explicar.

Nota-se nos fragmentos acima uma das variáveis que afetarão de forma decisiva o processo de alfabetização desses sujeitos: a dificuldade de se fazerem presentes nas aulas, o que, conseqüentemente, implica evasão e fracasso do trabalho do monitor. A questão da evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é objeto de várias pesquisas, e um dos fatores apontados como causa é o fato de grande parte dos sujeitos serem trabalhadores, não sobrando tempo nem disposição suficientes para o estudo. No caso da turma em questão, todos são trabalhadores do campo, sujeitos a um trabalho duro, cansativo e sob a temperatura escaldante do Nordeste do Brasil.

Em seguida, são destacados pelo monitor problemas relacionados à falta de condições adequadas para o bom andamento do trabalho, como, por exemplo, a demora do governo em entregar os óculos dos alunos, a falta de cadeiras, mesas e cadernos.

Da outra vez, eu estava conversando com um pessoal... sobre uns exames de vista... de graça... você faz o exame de vista e recebe os óculos, de graça, tudo de graça... aí, eles ficaram todos alegres... aí, chegou o recado para eles irem, de madrugada, pro Papagaio, pegar o ônibus, ia ser numa 5ª feira... aí, fora meus alunos, ainda teve gente que foi... aí, o pessoal, chegaram lá, fizeram os exames, lá na Aldeota, aí, daí um tempo, chegou a notícia, de que não ia ter mais óculos, que o Estado não ia mais pagar”. (Nelson)

É o seguinte: chegou lápis, chegou borracha, chegou folha de papel almaço, só que não veio caderno! Aí eu peguei e disse: rapaz, como é que eu vou começar as aulas, sem caderno, só com lápis, borracha e papel? – um papel “véi” [contração de “velho”, expressão regional de desdenho, pronunciada, às vezes, com o som de “réi”], que o pessoal começa a escrever, quando pensa que não, está lá embaixo! Começa aqui em cima... e tá lá em baixo! Atravessado! ... aí, outro dia eu estava conversando com a Fernanda [monitora de outra turma, no assentamento], ela vai pra uma reunião, 4ª feira, e vai falar sobre isso, e, com certeza, vai conseguir os cadernos... eu estava até pensando em comprar uns cadernos, mas o dinheiro está curto [...] se vocês tivessem uma tabuinha, ou um caderno assim, de um filho mesmo, de capa dura, vocês tragam, que é para botar a folha em cima, que a folha é mole... certo? um apoiozinho... um negócio assim duro, pra botar a folha em cima e escrever. (Nelson)

Eu tenho livro lá em casa, de uma aula que eu fiz aqui, dá pra escrever nele... (Itamar)

Esse tópico evidencia, claramente, a precariedade das condições de trabalho na implementação dessa proposta de alfabetização de adultos, situação bastante comum no âmbito da EJA, no Brasil. A infraestrutura que seria a contrapartida dos órgãos governamentais, nesse caso a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, compromete o início dos trabalhos. As únicas ferramentas a que esse grupo de alunos tem acesso são a TV e o DVD, folhas de papel sem pauta, lápis, as cadeiras que cada um leva para as aulas, e solidariedade dos próprios alunos, além da disposição do monitor em cumprir o seu papel de alfabetizador. A perspectiva de reivindicação de melhores condições já se coloca desde a primeira aula, com a notícia de que a Fernanda, outra monitora, participará da reunião com os representantes da Prefeitura e fará as reclamações. Entretanto, o que observamos durante todas as 65 aulas é que as condições materiais continuaram as mesmas, os alunos assistiram a todas as aulas na sala de estar do morador, não contaram com cadeiras e mesas adequadas e com materiais didáticos além daqueles já previstos pelo método. São essas, portanto, as condições a que estão submetidos estes alunos da EJA no campo, condições essas absolutamente inadequadas para que um trabalho

educativo se efetive com qualidade. A seguir, destacamos fragmentos do trabalho do monitor na condução das aulas.

O PAPEL DO MONITOR NA CONDUÇÃO DAS AULAS

Neste tópico analisamos quatro fragmentos de várias aulas que exemplificam a forma como o monitor estabeleceu a mediação dos processos de alfabetização da turma.

Fragmento 1: *Checando as experiências prévias dos alunos com a escrita*

Nélson: “Quem tem dificuldade de aprender, eu acho que... quem sabe mais ou menos? *Conhece as letras*, mais ou menos, aqui?”

Sr. Itamar: “Eu conheço! O ABC todinho eu conheço!”

Sra. Francisca: “Eu também conheço!”

Nélson: “Conhece Ernesto?”

Ernesto: “Não!...”

Nélson: “Pois é, porque é o seguinte: depois que a pessoa conhecer as letras, por exemplo, a pessoa diz assim: ‘Rapaz é um A! Um A, eu já sei como é um A!’ Mas, só que pega, sabe, tem hora que tem muita coisa de escrever ainda!”

Sr. Itamar: “Estudei dois anos!”

Sr. Antônio: “Eu estudei um ano só! Menos de um ano... só sei assinar meu nome... agora, só que era pago! Que eu aprendi. Do governo eu não aprendi não, eu ia todo dia! Agora, na hora que eu paguei, aí... peguei...”

Sr. Itamar: “O meu também era pago... o que era de graça nunca ia...”

[...]

Essa sequência evidencia, claramente, a importância atribuída pelo monitor ao conhecimento das letras como ponto de partida para a alfabetização, visão presente nos materiais do “Sim, eu posso”, cuja lógica de organização das aulas pressupõe o trabalho com cada letra separadamente e de forma linear. Fica evidente que a maior parte dos alunos assume conhecer as letras e alguns evidenciam que tiveram experiências anteriores de escolarização. Além disso, um deles assume que sabe assinar o nome, mas que teria aprendido não nos programas do governo, mas em um ano escola paga, já que ele não frequentava os projetos “de graça”. O que observamos no próximo fragmento é a importância efetiva que esses sujeitos atribuem ao aprendizado da escrita do nome, principal motivação para a *frequência às aulas*.

Fragmento 2: *A importância da escrita do nome*

Nessa aula destaca-se o uso social da escrita do nome, a assinatura ou firma (como é nomeada por alguns).

O monitor, percebendo que alguns educandos haviam mudado o foco da atenção da TV para a cartilha recebida, volta o vídeo e frisa os resultados esperados, como escrever e ler bem, e com certa agilidade, o que provoca alguns educandos a relatar a ocorrência de erros na assinatura de seus nomes, e o monitor complementa a observação, falando da importância de se escrever corretamente, por exemplo, na assinatura de documentos:

Adacir: “Um dia desses, um papel lá no Banco, a mulher mandou voltar, eu erreí uma letra do meu nome, ela falou: ‘volta, e escreva direitinho o seu nome...’ escrevi ‘José Lima de Sousa’, aí faltou o ‘S’...”

Nélson: “É verdade! Tem muitos órgãos aí que você escreve num documento certo; aí, quando vai escrever em outro do mesmo jeito, falta uma letra e eles mandam voltar e escrever. Já aconteceu isso aqui!”

O tema da escrita do nome retornará em outras aulas, como no fim da 8ª aula,⁴ em que a professora (do vídeo) e o monitor pedem aos educandos que escrevam, primeiramente, da forma que sabem, o nome. Porém, alguns afirmam não saber escrever o próprio nome. Adacir pergunta: “o nome do registro ou o apelido?” [“Adacir”, na verdade, é o apelido de José Lima de Sousa]. O monitor responde: “O de registro!”. Vemos aqui a relevância dada ao apelido pelo qual o educando é mais conhecido num contexto local imediato, contrastando com a alternativa de escrita do nome próprio “de registro”, atividade certamente menos constante no cotidiano desses sujeitos, mas de importância incontestável numa perspectiva mais global, como seria o trato com órgãos públicos. Alguns educandos pedem para escrever o nome completo e perguntam sobre algumas letras, como são feitas; outros colocam as primeiras letras minúsculas. O monitor os orienta e os aconselha a praticar sempre, tentar decorar as letras do nome.

Na aula 23, o nome dos educandos volta a ser foco de atenção, quando o monitor enfatiza o avanço do curso, uma vez que muitas letras já foram ensinadas e a partir das quais os nomes de três dos educandos já poderiam ser escritos. Ele aproveita para reforçar que a frequência às aulas é importante justamente para que ninguém perca o ensino de letras relativas ao próprio nome.

Só para vocês verem, nós já estudamos 14 letras, não é? E essas 14 letras já têm o nome deles (alunos-atores), com essas letras que já estudamos já formamos os nomes deles! Só o nome – de certo que tem o sobrenome – mas o nome deles, que nem “Isaura”, já estudamos todas as letras do nome da Isaura. Do “Leo”, nós já estudamos todas as letras, do “Luís” também já estudamos – a última letra nós vimos ontem: o “s”, não é? “Ana”... da “Joana”, só mais pra frente... Esses nomes aqui são nomes de vocês: Ernesto, Antônio e

Francisca – é o nome da Chagas! Não é, Chagas? Bom, hoje, de “Ernesto”, de “Antônio” e de “Francisca”, está faltando para nós aprendermos, das letras que nós estamos estudando, está faltando destes nomes, a letra que nós estamos estudando hoje, que nós vamos aprender hoje, que é o “n”... (Nélson)

“Adacir” ainda não deu pra fazer... porque ainda falta uma letra, que é o “d”; e o da mãe, que é “Geraldina”, falta o “d” e o “g”, não estudamos ainda. Vamos estudar mais na frente [...]. A partir do dia que nós começamos, já deu pra escrever três nomes, e já dá para vocês escreverem o nome de vocês, bem legal! Por isso que é bom a gente não faltar à aula, porque, se a gente falta à aula, a gente não aprende a letra, já perde uma letra do nome da gente, pois é, é isso aí que eu queria mostrar pra vocês. (Nélson)

Nesses trechos, percebemos, mais uma vez, a importância da escrita do nome próprio para os educandos, com a utilização de exemplos de pessoas conhecidas da turma, como os atores-alunos dos vídeos – já familiares – e dos próprios educandos, o que é percebido e trabalhado pelo monitor. Enquanto no início da aula televisionada alguns alunos-atores escrevem seus nomes na lousa, Ernesto, sob orientação da esposa, escreve também seu nome na folha de papel.

Os trechos exemplificam a importância que o material, os alunos e o monitor atribuem a uma das funções sociais da escrita, que é a assinatura do próprio nome, usada em diferentes práticas de letramento, reconhecida pelos próprios alunos: assinatura de documentos em banco e órgãos públicos. Por muitos anos, no Brasil consideravam-se alfabetizados aqueles que sabiam escrever o próprio nome, objeto de atenção das campanhas de alfabetização de adultos tais como o MOBIL. O próprio censo realizado pelo IBGE, até os anos 1940 (SOARES, 1998), tomava como referência apenas o domínio da escrita do nome para considerar o sujeito alfabetizado. De certo modo, o domínio da escrita do nome próprio é uma produção de material semiótico, expressão do ser, em forma de signo ideológico, sendo que “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN, 1995, p. 46). Assim, cada classe atribui diferentes índices sociais de valor ao signo ideológico – aqui, a capacidade de assinatura do próprio nome – de acordo com o horizonte social imediato desses sujeitos, alunos de um projeto de alfabetização que têm como expectativa imediata escrever o próprio nome.

Fragmento 3: *Ampliando os conhecimentos sobre o tema da aula*

Outra forma de mediação estabelecida por Nélson pode ser percebida quando, durante a 6ª aula, que tem

como foco o estudo da letra A, é feita uma introdução ao tema “América Latina”. No vídeo, o apresentador explica o que é “América Latina”, os países que a compõem, a história pré-colombiana, etc. Afirma que a América foi invadida por outros países, como Espanha, Portugal e França, e aponta também as diferenças entre os habitantes da América. Mais adiante, o apresentador explica porque só no Brasil é falado o português, enquanto na maioria dos países americanos se fala o espanhol.

O monitor complementa e, citando a teoria tradicional do descobrimento do Brasil, lembra que:

Na escola, se diz que os europeus, querendo chegar na Índia, 500 anos atrás, em busca de pimenta, alho, diversos temperos, faziam um “arrodeio” [contorno] do continente africano para chegar à Índia. Neste rumo, saíram da rota e chegaram ao Brasil que, por ter sido dominado pelos portugueses, fala hoje o português. (Nélson)

Destaca-se nesse trecho a “tradução”, realizada pelo monitor, dessa teoria para uma linguagem mais adequada ao seu público, com exemplos por eles conhecidos de especiarias indianas comercializadas pelos navegantes europeus, como a pimenta, alho e “diversos temperos”, e do “desvio” da rota de contorno – “arrodeio” – da África que levou os lusitanos a dominarem o que hoje é o Brasil – que, por isso, fala português. Na sequência da aula, o monitor lembra ainda que há diferenças na fala, como o sotaque entre o português e o brasileiro, e aponta a existência de semelhanças entre as línguas portuguesa e espanhola.

Fragmento 4: *Contextualizando o conhecimento a partir da discussão de um grafema*

Na 31ª aula,⁵ o monitor explica como desenhar o “J”, novamente traduzindo para uma linguagem que potencialize o entendimento de todos, comparando com as formas de desenho conhecidas, como as de “cabo de guarda-chuva”, com a utilização do recurso de escrita em cartolinas na parede:

Nélson: “Hoje nós vamos estudar a letra ‘j’. Abram aí a apostila de vocês, certo? Tem um ‘j’, não é? Tem um número 21, não é? Aí tem um ‘j’ minúsculo – um ‘cabinho de guarda-chuva’ – pode olhar: ele desce, aí vem uma curvinha, aí tem um pingo em cima, igual o ‘i’ – a diferença dele é que, embaixo, ele é tortinho, não é? E o ‘J’ maiúsculo...”

Sr. Antônio: “O maiúsculo é também um cabo de guarda-chuva...”

Nélson: “Todinho! Não é?”

Sr. Antônio: “Não tem o pingo não!”

Nélson: “Tem não!... não é? Vejam aí, oh, eu vou escrever aqui [cartolina na parede], o número aqui da

letra, o 21, não é? Aí, o ‘j’ minúsculo, não é? Tem um pingozinho; e o maiúsculo, não é? Certo? Aí então: esse é o ‘j’ minúsculo, esse é o ‘J’ maiúsculo. [...] Com a letra ‘j’ a gente pode escrever: ‘jacaré’, não é? Que nem está aqui [na cartilha], não é? ‘jaca’, certo? Outro nome? Vocês sabem qual outro nome?”

Dona Francisca: “Jarro!”

Sr. Antônio: “Jardim!”

Nelson: “Jardim, jarro, não é?”

Sr. Antônio: “Com ‘J’, não é? É, o que mais? ‘José’! nome de pessoa...”

Nelson: “José, nome de pessoa... ‘José’, ‘Joana’, tudo é com ‘J’, não é? Então vamos começar a nossa aula”.

Na videoaula, a professora pede a Joana que escreva seu nome no quadro. O monitor pede aos educandos que escrevam seus primeiros nomes no papel, lembrando que a primeira letra deve ser maiúscula. Recordando que todas as letras dos nomes dos educandos já haviam sido estudadas, o monitor escreve na cartolina da parede os cinco nomes: Antônio, José (Adacir), Francisca, Ernesto e Geraldina.

A professora apresenta palavras indígenas com “J”: jaburu, japim, jacu, jandaia (aves), jataí (abelha), jararaca e jiboia (cobras), jabuticaba, caju, cajá, jenipapo, jerimum (frutas). O monitor observa que, na região, a abelha jataí é chamada de “jati” e que jiboia é conhecida como “cobra de veado”, em uma flagrante operação de produção de sentido com o intuito de possibilitar a construção de significados a partir de exemplos do contexto sociocultural dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste texto foi apresentar algumas análises do processo de implementação do método de alfabetização “Sim eu posso” num assentamento do MST, que tem por objetivo erradicar o analfabetismo de todos os assentamentos e acampamentos no Brasil. No entanto, os dados indicam que a concepção de alfabetização que subjaz à proposta trata a escrita como uma técnica neutra que, uma vez dominada, retira o sujeito da condição de analfabeto e, consequentemente, da condição de sujeito excluído socialmente. É exatamente esta concepção que vimos questionando nas três últimas décadas de estudos da cultura escrita que evidenciam as múltiplas funções que esta tem na sociedade, vinculadas aos diferentes contextos de uso. Não podemos, portanto, concordar com os parâmetros da Unesco ao falar de “êxitos”, porque, nesses casos, os sujeitos aprenderam apenas a codificar e decodificar, sem a inclusão efetiva dos sujeitos em práticas de letramento, sem uma perspectiva mais ampla de uso social da escrita.

Ao tratarmos do “Sim, eu posso”, com especial atenção à atuação do monitor da turma, fatos únicos,

não repetíveis, singulares, de acordo com seus agentes e contextos puderam ser observados. A única constância existente no caso do método “Sim, eu posso” talvez seja a de sua materialidade didática que, de certa forma, fixa o conteúdo básico e o método de sua transmissão nos vídeos e cartilhas utilizados, específicos em cada país em que é implantado. Cada aula e cada mediação estabelecida pelo monitor/alfabetizador evidenciaram que o método foi apenas um dos elementos presentes neste processo. Os conhecimentos prévios dos alunos, o conhecimento e visão de mundo do monitor aliados aos conhecimentos presentes nos vídeos constituíram os processos de alfabetização desses sujeitos.

Pela breve exposição aqui realizada, concluímos que, embora o método “Sim eu posso” possua uma concepção restrita e linear de alfabetização, a mediação realizada pelo monitor aponta uma perspectiva de alfabetização e letramento a partir do que os novos estudos sobre letramento consideram sobre a escrita (STREET, 1984). O letramento como uma prática social, apesar de não contemplado no material do “Sim eu posso”, pôde se concretizar no fato de os educandos perceberem a escrita como objeto social e cultural, como ficou explícito pela necessidade de aprenderem o próprio nome para que pudessem usá-lo nos eventos de letramento socialmente apropriados. Buscamos, assim, insistir na visão da alfabetização e do letramento não como um fenômeno individual, puramente psíquico, mas de base social, ideologicamente marcado, já que sintetiza, dialeticamente, a vida interior (do indivíduo educando) com a vida exterior (social), em forma de produto de interação das forças sociais, de signo ideológico socialmente valorizado: a cultura escrita. Insistimos numa visão de alfabetização que ultrapassa a questão do método na medida em que esta deve ser pensada na perspectiva do letramento (MACEDO, 2001), num trabalho eficaz de interação com a escrita enquanto prática social.

O que vemos hoje, no Brasil, são os altos índices de analfabetismo, passada já uma década do III Milênio, e a contradição de, tendo chegado à posição de 6ª maior economia do mundo, ser ultrapassado pelas nações menos ricas da América Latina, na corrida pela diminuição do analfabetismo. Concordamos que “não é possível democratizar o ensino de um país sem democratizar sua economia e sem democratizar, finalmente, sua superestrutura política” (MARIÁTEGUI, 2010, p. 127). Tal situação de injustiça, desigualdade, exclusão social e negação de direito constitucional é que nos move na luta constante não apenas pela alfabetização na perspectiva do letramento, mas fundamentalmente pela elevação das condições de vida da população, já que a erradicação do analfabetismo não é, por si só, sinônimo de solução dos problemas da humanidade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- FERREIRO; TEBEROSKY, 1991. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FRADE, Isabel C. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, mar./abr. 2003.
- GALVÃO, Ana Maria; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.
- GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, dez. 2005.
- HEATH, Shirley. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1983.
- HEATH, Shirley Brice; STREET, Brian V. **Ethnography: approaches to Language and literacy Research**. New York: Teachers College Press, 2008.
- KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MACEDO, M. Socorro A. N. (2001). Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento. **Presença Pedagógica**, v. 7, p. 17-23, 2001.
- _____. N. **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular; Clacso, 2010.
- RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação & Sociedade** – Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo, Cortez; Campinas, Cedes, v. 23, n. 81, p. 1-328, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- STÉDILE, J. P. Entrevista concedida à revista **Piauí**, 15 jun. 2007. Disponível em: <<http://www.revistapiaui.com.br/upload/MSTstedile.pdf>>.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.
- _____. **Social literacies: critical approaches to literacy in education, development and ethnography**. London: Longman, 1995. (Real Language Series).
- _____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, 2003. (ISSN 1523-1615). Disponível em: <www.tc.columbia.edu/cice/>.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

NOTAS

- ¹ O filme Vida Maria pode ser encontrado no link <<http://www.youtube.com/watch?v=MpZRaCMSvQA>>.
- ² Toda identificação de sujeitos realizada no presente trabalho foi devidamente consentida e autorizada por eles.
- ³ As aulas terão continuidade com os Círculos de Cultura de Paulo Freire, segundo o programa proposto pelo MST.
- ⁴ 8ª aula: Estudo da letra I. Quarta feira, dia 20/01/2010, às 19 h.
- ⁵ 31ª aula: Estudo da letra J. Quarta-feira, 10/03/2010, às 19 h e 25 min.

Artigo recebido em setembro 2012.

Aprovado em agosto 2013.