REVISTA DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO:
A alfabetização em questão, ressonância foucambertiana

THE PEDAGOGY OF THE OPPRESSED:
Literacy in question, foucambertian resonance

Manoel Vaz da Silva Neto[1]

RESUMO: O processo de alfabetização revela no jogo das relações de forças os processos reais e dinâmicos pelos quais a opressão se funda e forja o oprimido. Revela, pois, aquilo que Paulo Freire denominou de hospedagem enquanto categoria analítica a dar conta dos mecanismos e dispositivos desta estrutura opressora. A língua, portanto, aprendida por meio do processo de alfabetização revela muito mais os meios pelos quais a classe dominante mantém o seu *status quo* dominante e a distintividade dos indivíduos em classes do que o meio pelo qual seu aprendizado deveria ser o mecanismo de destruição das desigualdades políticas, sociais, culturais e econômica.

Palavras-chave: Alfabetização. Política. Opressão.

ABSTRACT: The literacy process reveals in the game of the relations of forces the real and dynamics processes by which oppression is founded and forges the oppressed. It reveals, therefore, what Paulo Freire called hosting as an analytical category to account for the mechanisms and devices of this oppressive structure. The language, therefore, learned through the literacy process reveals much more the means by which the dominant class maintains its dominant *status quo* and the distinctiveness of individuals in classes than the means by which its learning should be the mechanism for the destruction of political, social, cultural and economic inequalities.

Keywords: Literacy. Politics. Oppression.

DE FREIRE A FOUCAMBERT: A ALFABETIZAÇÃO EM QUESTÃO

Quando falamos em processo de alfabetização a tendência contemporânea é de imaginar que por tal processo se alcance o aprendizado técnico do código alfabético e que, portanto, e em detrimento disto a ideia geral sobre a alfabetização aí esteja reduzida ou centralizada. Muito cedo, então, as crianças começam a ser ensinadas a dominar tal código. Se apenas esperássemos que deste ensino resultasse o indivíduo alfabetizado, neste caso, sujeito alfabetizado, aquele ou aquela que domina o código alfabético, sem nenhuma prática ou experiência de leitura *a priori* quanto *à posteriori*, dificilmente, concordaríamos que, de fato, apenas dominando o código alfabético tal sujeito estivesse mesmo alfabetizado. Por quê? Daqui, então, decorrem dois problemas e o segundo é consequência do primeiro. 1º. Ensinar o código alfabético é a mesma coisa que ensinar a ler? 2º. Então, o que é a leitura?

Ao que parece, assim, é que ensinar o código alfabético não é a mesma coisa que ensinar a ler, logo, o ensino do código alfabético por mais próximo que esteja à leitura

[1] É formado em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); é formado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER); é especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), é mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e também é doutor em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: lampiao.lampiao@yahoo.com.br

emulando-a, materializando-a, na *práxis,* a ela não pode ser reduzida em sua substância e, assim, como consequência aparece um problema novo: é possível ensinar a ler? Por outro lado, a leitura técnica, acadêmica não dispensa o aprendizado técnico da decodificação do código alfabético. Disto resultou, portanto, na importação do termo *literacy* que fora traduzido, no Brasil, lá nos anos 1980 por letramento.

O letramento surge para dar conta a respeito daquilo que, em tese, está fora da alçada específica do processo de ensino técnico do código alfabético. A consequência lógica a que fizera surgir o conceito de letramento e de sua necessidade epistemológica estaria correta se no início dos questionamentos e das problematizações o conceito de alfabetização não tivesse sofrido uma redução meramente etimológica/linguística para atender a interesses determinados, porque a isto hoje, no Brasil, que chamam de letramento Jean Foucambert, na França, na primeira metade dos anos 1990, havia denominado, com um espectro heurístico e epistemológico bem mais amplo e sofisticado, a meu juízo, como consequência didática e dinâmica do processo de alfabetização de natureza freiriana, de leiturização, assim como, em entrevista Emília Ferreiro prefere traduzir *literacy* não por letramento, mas por "cultura escrita" o que dá outra dimensão epistêmica e heurística ao termo. No entanto, como diz Jean Foucambert,

> A leiturização é um desafio capital em qualquer processo de democratização da vida política, sindical, cultural, econômica, da tomada individual do poder sobre seu destino; [...] Se a alfabetização era, por bons motivos, um aprendizado escolar, a leitura é um aprendizado social [e político], da mesma natureza que o aprendizado da comunicação oral. [...] Quando se afirma que a leitura é um aprendizado social, não se está criando uma situação nova, apenas se elucidam os mecanismos da desigualdade escolar (FOUCAMBERT, 1994, p. 115-16).

E um pouco antes chega a afirmar que,

> A leitura não é aquisição de um mecanismo; quem imaginaria ensinar o mecanismo da fala? Para qualquer um que tenha avançado, mesmo que pouco, na inovação, parece que nada se poderá fazer sem a escola, mas que é preciso inventar tudo contra ela (FOUCAMBERT, 1994, p. 115).

Foucambert, na França, então, parece está muito próximo da ideia de alfabetização de Freire no Brasil e, ao mesmo tempo, muito distante dos fundamentos do letramento proposto no Brasil. Ou seja, Foucambert trabalha o conceito de leiturização na mesma perspectiva que Freire trabalha a ideia de alfabetização e ambos parecem distanciar-se do conceito linguístico de letramento, porque na mesma esteira de compreensão pela qual Freire e Foucambert, respectivamente, analisam a vida social, cultural, política pela alfabetização e leiturização, o letramento os reduz ao alcance de uma técnica e seu manuseio prático para que o indivíduo consiga alcançar determinada inserção social e não a transformação de si e do mundo. Quer dizer, tanto Foucambert, quanto Freire colocou o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita sob o crivo fundamental do aspecto político que a norteia e não apenas como um instituto técnico-linguístico, certamente, existente, mas que a isso não deve estar reduzido. E como dito antes, portanto, é a partir desta mesma perspectiva que se posicionou Emília Ferreiro.

Desta maneira, a recusa de Emília Ferreiro parece muito acertada, porque há uma dupla dimensão no letramento que não pode ser visualizada assim que se alude para tal conceito. Se de um lado, quando se fala em letramento há a dimensão da normatização da

língua ensinada, isto é, seu caráter padrão, gramaticalizado, que é politicamente imposto como sendo a própria língua e não apenas como uma variação desta e, neste caso, esse padrão ganha qualidade e distinção em detrimento de todas as outras variações que não se aprende, nem se ensina na escola e muito menos são valorizadas pelo conjunto dos saberes que ali se impõe nas relações de ensino aprendizagem, por outro lado, o produto cultural e simbólico – nas artes, na literatura, na pintura, na música, etc. - elaborado por meio deste padrão normativo da língua reflete o universo psíquico, simbólico, social, cultural de uma classe social determinada cujos valores se estabelecem pela negação social, cultural, moral, de valores, etc. de outra classe determinada.

A consequência lógica, explícita e imediata desta negação se expressa tanto pela dominação política, quanto pela exploração econômica no jogo de relações de forças determinadas. Assim, perspectivisticamente, e abrindo a divergência em relação ao professor Moacir Gadotti (2019), apenas para ampliar o problema por ele levantado, a respeito de que o letramento parecia querer esvaziar os conteúdos políticos diluídos no conceito de alfabetização proposto por Paulo Freire não se sustenta. Entendo que tal virada epistêmica não se realiza especificamente por uma espécie de esvaziamento político da questão, mas pela substituição de práticas político-ideológicas e discursivo-conceituais que fundamentam tal processo. O letramento, assim, não se determina, nem se estrutura numa espécie de vazio político-ideológico. Ao contrário, a sua estrutura, bem como suas práticas, estão determinadas linguística e politicamente por elementos políticos de distinção que se encontram não na linguística mesma, mas no conjunto dos comportamentos sociais, culturais, históricos fundados pelas relações de forças e materializados na escrita ou na "cultura escrita" como quer Emília Ferreiro (2019). Daí que saber ler e escrever já é um elemento de distinção social, isto é, saber ler e escrever a língua padrão.

E o que tudo isto quer dizer? Isto tudo quer dizer que o fenômeno linguístico, em suas variações, organiza os sujeitos determinados em suas experiências culturais, comunitárias ou societárias, mas politicamente os distinguem pela força que um grupo de determinadas práticas linguísticas exerce sob outros por meio de coerções, por meio de produção da própria distinção sobrevalorizando práticas e excluindo outras por meio do jogo de valorização e desvalorização de comportamentos linguísticos, sociais, culturais e econômicos determinados de que são fidedigna expressão e são materializados na língua através da escrita. Acontece que nativos da língua portuguesa (no Brasil), falantes não do dialeto padrão, que aprenderam a falar e a se comunicarem em seus dialetos de origem enfrentam enormes dificuldades no aprendizado do dialeto padrão, sobretudo, o aspecto de sua gramaticalização. O elemento fundante do letramento, a distinção, não objetiva transformar a todos que por ela transita em elemento específico da classe que o domina senão tornar, a partir do padrão linguístico aceitável pelas classes que dominam tal dialeto, a comunicação factível. Evidentemente, esta ideia de "comunicação factível" tem seus reflexos diretos no mundo da produção, das relações de produção, nos contextos políticos e econômicos, das diversas formas de sociabilidade, enfim.

Portanto, por este perímetro, bem distante de uma pretensão de esvaziamento político dos conteúdos políticos da alfabetização, o processo de sobrevalorização ou superposição do letramento em detrimento do de alfabetização de caráter freiriana é também uma tentativa política de reordenamento, de curvatura da vara, dos diversos fazeres pedagógicos circunscritos a esta área. Assim, o que surge em *néon* no horizonte é a recuperação etimológica do termo alfabetizar, isto é, reduzir o conceito à palavra, à etimologia. Alfabetizar agora não transcende mais ao aspecto da técnica codificadora e decodificadora. E tal transcendência agora responde pelo novo termo: letramento.

O processo de letramento, diferente do processo de alfabetização na perspectiva Freire-foucambertiana, tende a afirmar cada vez mais o elemento distintivo – social, cultural e econômico - que separa os indivíduos em seus diversos aspectos: sociais, culturais, moral. O elemento linguístico, normativo, padronizado da língua portuguesa (no Brasil), como de resto em qualquer lugar do mundo, tornou-se um dos principais veículos de manutenção da dominação. Isto por que o dialeto pelo qual se expressam os mais variados indivíduos espalhados pelo Brasil reflete a natureza de suas condições moral, ética, simbólica, material, política, cultural e de existência. E, reflete, sobretudo, na escola, o modo de ser nas/das comunidades linguísticas e sociais de que são originados. Assim, o ortopedismo linguístico que se intenta realizar em relação à classe oprimida é menos um ato de correção da língua ao padrão linguístico e mais, "inconscientemente", do comportamento psíquico, social, cultural, histórico que lhe conforma a própria natureza social, cultural de ser. E por trás dessa ideia de "correção" se fabrica a própria sujeição. E esta sujeição melhor se expressa no mundo das relações de trabalho, antecipada, evidentemente, pelo universo simbólico produzido para tal fim, por meio da docilização política (assujeitamento) e alta produtividade econômica, a exploração.

O entendimento de sujeito letrado, portanto, na perspectiva do letramento, não se confunde, nem é complemento do entendimento de sujeito alfabetizado na perspectiva de Paulo Freire. Daí que não se pode "alfabetizar letrando" senão na perspectiva do letramento, porque as práticas pedagógicas, filosóficas entre letramento e alfabetização estão apontadas para direções concludentes e diametralmente opostas. Se a primeira perspectiva (letramento) busca pela mecânica da técnica (decifradora) a inserção social de determinado sujeito no mundo da práxis (social) de leitura e escrita e seus reflexos (mundo do trabalho), a segunda perspectiva (alfabetizadora) busca pela intermediação do mundo mediações entre perspectivas de leituras desse próprio mundo que se mediatiza ou pelo qual se mediatizam diálogos entre sujeitos determinados cujo escopo principal é a objetivação de si e do mundo pela formação de uma consciência nova que ao se libertar do antigo padrão, a opressão, tem como escopo também a libertação de quem a oprimia.

Se o sujeito letrado busca inserir-se cada vez mais no mundo que o oprime, o sujeito alfabetizado busca livrar-se dele pela conscientização e mais do que isso busca sua libertação transcendendo à sua antiga condição de oprimido, bem como o mundo, transformando-o em um mundo mais humanizado tendo como escopo a também humanização de seu opressor. Assim, as perspectivas políticas não podem confundir-se e nem complementarem-se. A professora Leda Verdiani Tfouni em sua obra "Letramento e Alfabetização" nos lembra da necessidade de se começar a falar em letramento nestes termos:

> A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta. (TFOUNI, 2004, p. 30)

O que é que poderia estar para "além da alfabetização" e que, em tese, poderia ser até "determinante desta"? A este respeito, do para "além da alfabetização" como situação "determinante" da própria alfabetização a professora Leda Verdiani Tfouni nada fala ficando sua "fala" apenas no campo das alusões. Disto podemos deduzir muita coisa e a partir de uma diversidade de autores bastante grande.

No entanto, não é meu objetivo específico neste texto especular o que poderia estar "além da alfabetização" desde a perspectiva do letramento. Contudo, dentro de um *lócus* epistêmico-pedagógico muito mais seguro posso inverter a polaridade da afirmação da

professora Tfouni (2004) e dizer que não há um "além da alfabetização", mas a alfabetização nos direciona para um *para além* de nós mesmos ou um *além-do-homem*. Ou o que isto que dizer: o processo de alfabetização deve garantir ao sujeito que por ele transita um para-além-de-si em um momento determinado a fim de que possa também objetivar um para-além-do-mundo mediatizado pelo próprio mundo que pode ser transformado e cada vez mais humanizado. Assim, a ação do sujeito liberto (transcendentalizado, porque alfabetizado) não se pauta pelas determinações sociais; busca questionar tais determinações perguntando primeiro como fora possível instituir e justificar relações sociais em contexto de desigualdade e opressão.

Este "para além" que pelo processo de alfabetização é garantido pela própria alfabetização ao sujeito que por ela transita e que em outro lugar eu chamei de "transcendentalização do sujeito" é o elemento fundante e não determinante do processo de alfabetização. E é fundante, porque nessa processualidade é o indivíduo, o sujeito quem vai apercebendo-se, por meio de diálogos, das diversas relações (políticas, históricas, culturais, sociais, simbólicas, filosóficas, etc.) que o constituíram até ali cabendo a ele libertar-se em situação de sujeição, opressão e exploração ou de mediatizar em relação a seus iguais também a sua libertação. Não basta apenas que saiba, lendo num bilhete de rodoviária, dirigir-se ao terminal de embarque e desembarque; não basta apenas que, lendo uma receita de pão, dosar, acertadamente, as medidas ali escritas e obedecer ao modo de preparo ali descrito; não basta apenas que saiba listar materiais.

É preciso que compreenda os meios pelos quais seu ofício tem menos valor do que outros e disto resulta em seus ganhos financeiros imediatos que lhe situa economicamente em relação às relações de trabalho, de produção como um individuo assujeitado; é preciso que entenda que a sua condição material de existência é produto direto da história e das relações políticas, das relações de trabalho e produção e não, como nos diz Paulo Freire (1987) que sua situação é o fruto ou o resultado de alguma fatalidade que produz sua autodesvalia; é preciso que se transcendentalize e que em se transcendentalizando transforme, pela objetivação de si e do mundo, em um "si" mais humano, mais gentil, mais generoso e busque um mundo menos desigual, menos fatal para aqueles que vivendo apenas valores que lhe inculcaram o aprisionam em uma cultura deletéria, em relações políticas e econômicas que faz enxergar a seus irmãos como inimigos e competidores. É preciso, pois, que tome consciência da sua consciência atual para que se liberte dela.

Daí porque entendo que o processo de alfabetização não é um mero domínio de técnicas e, assim, voltando ao dito da professora Leda Verdiani Tfouni, vai muito além disso. O "além disso" aí empregado por mim significa o processo pelo qual o sujeito se transcendentaliza em relação a uma antiga condição: política, social, cultural, econômica pelo diálogo e pelas leituras que é capaz de realizar. Na visão dos linguistas, portanto, o letramento se justifica como um "além da alfabetização", talvez, pela compreensão de que,

> [...] o termo letramento vem se mostrando pertinente para os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, já que se observa no Brasil o termo alfabetização, ainda muito relacionado a uma visão dessa aprendizagem como um processo de codificação-decodificação de sons em letras e vice-versa. Essa visão está de um modo geral ligada a suposição de que a linguagem escrita é a fala por escrito. (GOULART 2006, p. 452 *in* TEDESCHI, 2007).

Portanto, a denúncia, talvez, sobre o processo de alfabetização que fazem os linguistas sobre a alfabetização entendida "no Brasil" mereceria prosperar em suas visões, uma vez que, a alfabetização não constituiria práticas sociais de leitura e escrita, mas ficando restrita ao domínio da *technê* de codificação e decoficação. Isto soa como um extremado e tremendo

absurdo. No entanto, é compreensível que os linguistas tenham dedicado mais atenção ao que no Brasil chamaram de letramento a partir de um capital linguístico dominante e regulador das relações sociais mais abrangentes, pois, é verdade, aí se traduz com grande fidedignidade conceitual o meio pelo qual o produto das relações linguísticas se impõe em uma sociedade de classes como elemento fundacional muito mais antigo e historicamente refletido pelo qual a distintividade linguístico-dialetal transformara-se em elemento político pelo qual as dominações são não apenas comunicadas, enunciadas, mas fundadas.

Neste caso, o alerta de Jean Foucambert se torna imperioso, porque por mais força que se faça no sentido de reinventar a escola e a alfabetização elas estão presas à sua história e aos processos sociais reprodutivistas, sobretudo, àqueles que tão fartamente foram denunciados pela perspectiva crítico-reprodutivista da educação. Portanto, para Foucambert a escola tem de mudar e a leitura tem de ser desescolarizada. Assim,

> Conferir a responsabilidade pela leiturização à escola atual resultaria num duplo fracasso**.** Não somente lhe é impossível "produzir a leitura" com seu sistema de alfabetização, como ela não poderá transformar-se se não for momentaneamente libertada da angustiante limitação que pesa sobre ela. (FOUCAMBERT, 1994, p. 115-6).

Imaginar, portanto, que a prática anódina de leitura dentro dos limites *cercanos* dos muros escolares tenderia a fabricar contextos de mais igualdade social para além daqueles próprios limites, de libertação do sujeito de determinadas estruturas sociais, culturais, políticas, históricas, talvez, não alimente nem mesmo gnosiologicamente o pensamento dos mais aguerridos defensores do letramento. No entanto, aqui parece se estabelecer nitidamente a convergência dos pensamentos de Paulo Freire e Jean Foucambert. Foucambert, pois, critica o processo de alfabetização como entendem os defensores do letramento e não como o entendia Paulo Freire. Para fins de esclarecimentos a professora Magda Becker Soares nos diz sobre a alfabetização e o letramento que,

> [...] alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais [...] (SOARES, 2004, p. 97).

O problema, pois, se acha no fato de que para Paulo Freire e Jean Foucambert a escola precisa ser também libertada e esta libertação, em tese, deveria resultar na libertação dos indivíduos que a ela estavam cativos. Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet dentre tantos outros nomes já haviam apontado para o fato de que a escola não cumpre o papel social que, dentro de um espectro geral de ficcionalidade pedagógica, fora a ela atribuída. Cabe-lhe, assim, apenas reproduzir as estruturas sociais que, afinal, dão-lhe origem e a sustentam. Assim, a democratização pretendida por muitos de nossos pensadores da educação sofre de uma limitação absurda. Pretende-se que todo mundo frequente a escola para aprender a própria língua. Mas, que língua? O dialeto padrão.

Deste modo, ensina-se de tudo um pouco. Um pouco de fonética e morfologia, de sintaxe e estilística - elementos de tropo -. No entanto, pelo menos no Brasil, nenhum aluno sai dos quadros escolares com o domínio padrão da língua, o dialeto padrão. Ele sai meio híbrido. Nem fala o dialeto padrão, nem fala mais naturalmente o seu dialeto. E essa hibridização é o elemento nodal do conflito. Que conflito? Do conflito linguístico, porque o indivíduo agora percebe que há um intruso, um regulador que procura a todo custo controlar a

sua fala e seu pensamento, a sua mensagem impondo-lhe um ordenamento específico; social, porque esse indivíduo procurará de toda maneira ajustar – para alcançar a tal inserção - a sua mensagem, a sua fala ao padrão sem de todo conseguir o que o empurrará no jogo das distintividades sociolinguísticas para o lugar de oprimido nesta relação o que constitui para este indivíduo já um não lugar; econômico, porque deste lugar de fala híbrida o posto de trabalho determinado que, eventualmente, vier a ocupar estará destinado àquelas pessoas cuja instrumentalização escolar fora fracassada, portanto, proletarizaram-lhe; cultural e simbólica, pois que se diferenciando tanto em sua comunidade de origem, como do resto da sociedade que alcançou o sucesso escolar, a hibridização não lhe permite acessar os principais elementos simbólico-culturais (teatro, artes plásticas, literatura, música erudita, etc.) constitutivos da cultura da classe dominante, nem compreender a maneira pela qual o seu próprio lugar simbólico-cultural é motivo de irrazão.

Embora que "inserido" na sociedade e, desta forma, que comungue com suas práticas de leitura (mínima) e escrita (precária), pois dificilmente um cidadão do povo consegue transcender à escrita de um bilhete e à leitura de um recado, este indivíduo jamais conseguirá ir mais longe e apropriar-se do universo cultural-simbólico daqueles que em todas as esferas da sociedade – política, econômica, cultural-simbólica – o domina e cujo escopo, em última análise, levá-lo-ia à quebra das correntes, à quebra dos grilhões.

Estas coisas não são claramente inteligíveis para a nossa gente, o nosso povo mais simples; são quase que adivinhadas e de algum modo intuídas por aqueles que são oprimidos, uma vez que, julgam que "as coisas são assim mesmo", uma fatalidade. Paulo Freire, portanto, em sua obra "A pedagogia do oprimido" lança as bases da criticidade ao afirmar que,

> O grande problema está em como os oprimidos, que "hospedam" o opressor em si, [podem] participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram "hospedeiros" do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização. (FREIRE, 1987, p. 32).

Descobrir-se "hospedeiros do opressor" não é coisa fácil ou facilmente realizável. Isto porque tudo aquilo que o eu oprimido "é" só o "é" na medida em que abriga aquilo que ele não "é", portanto, a sua percepção de si é uma miragem; miragem de um *ser-que-não-é*, mas em vias de acontecer através do despertar de uma consciência de um ser-que-não-é, mas em vias de ser. O não-ser, portanto, é uma potência ainda não descoberta, mas existente nos rincões de possibilidade de ser. E mesmo quando descoberta tal potência, que é a sua liberdade para ser, o canal de sua libertação, de sua objetivação, portanto, re-construção de si no mundo e do mundo, ainda assim é temida como nos lembra Jean Paul Sartre (2002). Paulo Freire (1987) deixa, explicitamente, claro que o "ser" do oprimido não é fenomenicamente o "parecer ser" do opressor que nele e por ele se expressa e manifesta negando a possibilidade de seu ser se manifestar no mundo, livremente.

Portanto, é preciso fazer manifestar a percepção do oprimido de que sua substância é uma potência e que só pela consciência desta substância a fenomenologia das aparências apontada por Freire se desfaz. Assim, é preciso um rompimento radical com os valores do opressor e com a mecânica de sua dominação. No processo de alfabetização é preciso romper com a ideia segundo a qual a norma culta – da educação bancária -, o padrão da língua se

superpõe a qualquer outro. Aprendemos a valorizar a norma culta sem questionar os mecanismos de sua possibilidade histórica e a que propósito político ela desejava alcançar. Mesmo que uma criança originada das favelas, dos subúrbios brasileiros consiga obter sucesso na aprendizagem da norma culta da nossa língua – o que é muito raro - ela jamais se transformará em um cidadão ou cidadã pertencente, politicamente, à classe dominante ou como dizem: "de primeira classe". Portanto, só pode haver transformação, quer dizer, libertação na medida em que a consciência do oprimido seja consciência de si e não consciência do outro manifestada em si como se representação fosse. Não há como, portanto, inverter o *logos* específico que estrutura e mantem a opressão aceitando jogar o jogo inventado, construído pelo opressor em detrimento e prejuízo do oprimido. É preciso, então, romper com os grilhões que aprisionam os oprimidos como tão bem lembrava Karl Marx e Friedrich Engels em o "Manifesto Comunista".

Assim, quando uma professora ou um professor corrige um aluno seu que tenha, a exemplo, "errado" a prosódia de alguma palavra ou mesmo sua ortoépia faz manifestar nesse aluno não sua consciência crítica frente ao "erro" sujeitando-o a uma percepção enganosa a respeito de si e do mundo e, sobretudo, a respeito da língua que faz uso para comunicar-se, expressar-se e assim o fazendo, o professor, a professora, muitas vezes sem sequer esta percepção, transforma-se num operário da opressão cuja missão principal é a manutenção do *status quo* dominante e de sua estrutura. A imposição de uma má consciência de si e do mundo são os artifícios da sujeição, da dominação, da manutenção daquele *status quo* dominante. Evidentemente, a má percepção ou consciência que o sujeito, neste caso, o aluno e a aluna, têm de si mesmo e do mundo é já o resultado, o fruto da precarização das relações pedagógicas que são estabelecidas na escola.

Desse modo, aquele tal "erro" prosódico/ortoépico é apenas a ponta do *iceberg*. Deste modo, a prosódia do verbo levantar quando pronunciada "alevantar" não constitui, explicitamente, um erro, porque o prefixo a, do ponto de vista normativo, é apenas expletivo. "Levantar" e "alevantar" trazem em sua interioridade o mesmo valor, o mesmo significado projetado pela mesma língua e que só politicamente se impõe "levantar" e se menospreza "alevantar" por tratar-se de ser este modo, embora correto também, o *patois* popular do povo falar. Evidentemente, isto reflete uma imensidade de outros fatos que não o estritamente linguístico.

A imposição, portanto, do dialeto padrão, da norma culta – miremos para o fato da palavra culta -, é o meio pelo qual o opressor cria, no oprimido, a arquitetura de sua "hospedagem", isto é, assenta os símbolos e os mecanismos desta engrenagem de dominação. A "hospedagem" de que fala Paulo Freire não deve ser vista como um elemento natural, ôntico que existe em qualquer sujeito da classe oprimida, quase como uma predisposição natural. Não. Esta "hospedagem" é discursivamente inventada para abrigar todos os valores da sujeição, da opressão.

Na escola não há como aprendermos outro dialeto, senão, o da norma culta, o padrão. E como não há outro, então, ele é imposto, coercitivo. No entanto, por trás desta imposição linguística há um mar de outras imposições de quem já a imposição linguística da língua, da norma culta, padrão, é resultado. Para tratarmos dessa questão temos que voltar a alguns séculos no tempo até estarmos entre os séculos XVI - XVIII quando, por exemplo, na Europa – países destacados como França e Inglaterra e também Alemanha – começava-se um movimento social por distinção entre as classes. Se do ponto de vista econômico as classes eram distintamente determinadas, do ponto de vista sócio-comportamental, cultural, elas estavam reduzidas umas às outras. Como bem lembra Nobert Elias em seu "O Processo Civilizador" ao comentar sobre a obra de Erasmos de Roterdã ele afirma que,

> Todos, do rei e rainha ao camponês e sua mulher, comem com as mãos. Na classe alta há maneiras mais refinadas de fazer isso. Devem-se lavar as mãos antes de uma refeição [...] Mas não há sabonete ainda para esse fim [...] Na boa sociedade, ninguém põe ambas as mãos na travessa. É mais refinado usar apenas três dedos de uma mão. Este é um dos sinais de distinção que separa a classe alta da baixa (ELIAS, 1994, p. 71).

E Elias (1994) nos dá inúmeros exemplos a este respeito. Veja, há aqui aparentemente um começo da estruturação arquitetural do que Paulo Freire (1987) tão bem havia identificado como "hospedagem". É a partir da separação entre o "eu" e o "outro" que politicamente se impõe o "eu" sobre o "outro" procurando os mecanismos perfeitos de espelhar o "eu" no "outro" de modo que o outro não perceba que o eu-daquele-eu e não seu-próprio-eu não é o eu-dominante hospedado dentro de si, isto é, não é seu verdadeiro eu ou eu-verdade, mas uma invenção ou personagem criado para sua própria dominação. A este fenômeno a antropologia/sociologia denominou de *alienação*. Ou seja, estas práticas sociais, comportamentais, civilizatórias, distintivas, inscreverão no tempo e no tecido social, cultural, práticas determinadas e a partir disto se valorizará este ou aquele comportamento negando este ou aquele outro, mantendo-se valores superpostos de uns em relação aos outros.

Levantaram-se contra esta tendência Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean Claude Paseron, Christian Baudelot e Roger Establet, pois identificaram que a escola apenas reproduzia o universo social, vale dizer, o universo social dominante, sem o transformar até ser assimilado pela classe dominada. Limitaram-se, no entanto, a apenas apontar o espectro político reprodutivista da escola. Este fenômeno, portanto, não se restringiu apenas à "*civilité*" da mesa, aos bons modos, etc., mas, sobretudo, fora refletido no comportamento linguístico que, a partir de sua instituição normativa, passou a regular todo o comportamento linguístico por meio de sua gramaticalização engessando a própria língua. Elias (1994), comentando mais uma vez outra obra, desta vez, "*De la littérature alemande",* de Frederico, o Grande, reproduz:

> Sobre a língua alemã, diz [Frederico, o Grande]: "Considero-a uma língua semibárbara, que se fraciona em tantos dialetos diferentes como a Alemanha tem províncias. Cada grupo local está convencido de que seu *patois* é o melhor". Descreve o baixo nível da literatura, lamenta o pedantismo dos intelectuais alemães e o pouco desenvolvimento da ciência no país (ELIAS, 1994, p. 31).

O que Frederico, o Grande, menos se lamentava era da própria língua, mas dos comportamentos – pouco civilizados – que por meio dela expressavam-se os alemães que viam com muita desconfiança a civilidade das cortes francesa e inglesa, isto porque os comportamentos eram refletidos na própria língua. O que cumpre destacar é que o *patois* alemão como em qualquer língua era dinâmico, pois cada grupo de falantes imaginava ser o seu próprio *patois* o melhor.

As razões pelas quais o *patois* da classe dominante foi chamado a superpor-se aos demais só encontra explicação quando olhamos a partir do diâmetro ou dimensionamento histórico-político. Portanto, a fala, por mais individual que seja, o discurso, a língua sofrem interferências densas dos comportamentos sociais, culturais que a determinam e que são por ela, posterior e dialeticamente determinados. Daí porque Paulo Freire (1987) insiste que a educação deve ser um *lócus* dialógico de partilhamento de experiências e construção de consciência a fim de objetivar o mundo contra a qual o *status quo* da educação trabalha contra.

Contudo, que transformação será possível a partir da educação bancária? Evidente, nenhuma. E uma vez mais relembro aqui os crítico-reprodutivistas e também Jean Foucambert

para quem a escola deve ser libertada. Nenhuma, porque em boa medida que é a educação bancária senão o operador e regulador da "hospedagem" aludida por Paulo Freire? Qual é seu escopo? E sua extensão? Não é levar a todos a sujeição? Não é, justamente, o papel da escola reproduzir as desigualdades e, pior, mantê-las sem reservas ou cerimônias?

Daí porque Paulo Freire afirma que enquanto este tipo de educação perdurar, enquanto "ser é parecer e parecer é parecer com o opressor" é, politicamente, impossível transformar a realidade do oprimido e, menos ainda, a do opressor. Portanto, o nosso sistema educacional trabalha para a manutenção do *status quo* da classe dominante produzindo para ela exércitos de reservas de mão de obra desqualificada na sua maior parte de que tanto necessita. Todo o seu trabalho arquitetural é projetar, o quanto mais que puder, a "hospedagem" aludida por Paulo Freire (1987). Daí não ser possível uma transformação social, histórica, cultural, sem que antes as estruturas antigas da escola, apontada pelos crítico-reprodutivas e por Paulo Freire, sobretudo, no que diz respeito à perspectiva da "educação bancária", sejam destruídas em sua lógica, desfeita a fenomenologia do opressor hospedadas no oprimido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhum indivíduo será liberto sem que antes perceba a dualidade existencial que é sua vida. Hospedeiro de uma mega estrutura de dominação, de opressão, o sujeito oprimido carrega o emblema da autodesvalia frente à realidade que julga insuperável, posto que entende ser esta uma fatalidade. Daí que o processo de alfabetização de natureza freiriana não pode ser confundido com o processo de alfabetização entendido na perspectiva do letramento. Livrando-se, pois, do conjunto de lições bancarista o processo de alfabetização freiriana valoriza a leitura que o sujeito oprimido tem do mundo e busca, através desta sua leitura do mundo, uma nova consciência desse mundo pelo diálogo. Neste processo de alfabetização a leitura do mundo do sujeito é o elemento mediatizador em busca de uma nova consciência. Consciência esta que o livrará do julgo, da opressão tornando-o ciente do jogo de relações de forças que forja não apenas o ser do oprimido, mas também o ser do opressor. Portanto, tem como também sua missão não apenas a sua libertação, mas também a libertação de quem o oprimia.

O que podemos afirmar é que o processo de alfabetização linguística, escolar, padrão, institucional, desrespeita a experiência dos sujeitos naquilo que os constituem enquanto aprendizes, isto é, desrespeita seu dialeto, sua estrutura simbólica e os elementos culturais que o configuram para, em detrimento disto, e muito violentamente, "ensinar" o código alfabético a esses mesmos sujeitos em processo de alfabetização sem levar em consideração o seu universo próprio, singular. A alfabetização, assim, longe de ser um processo cuja mecânica seja simples assimilar é, na verdade, o modo pelo qual toda uma estrutura de poder, porque fruto das relações de força, e dominação, coercitivamente, atinge o sujeito para oprimi-lo, dominá-lo, uma vez que, o processo de alfabetização institucional tendo como missão não apenas ensinar o código alfabético, mas através deste impor toda uma cultura escrita – *literacy* - dominante arquiteta e constrói engenhosamente sem que o indivíduo perceba a rede de poderes que o aprisionará.

Enfim, urge lembrar que para Paulo Freire (1987, p. 29) "ninguém liberta ninguém; ninguém se liberta sozinho". É na comunhão, na reflexão política, histórica, cultural entre os homens que eles podem alcançar a libertação. Portanto, Freire deixa a ideia de ativismo, propagandismo de lado para se fixar no diálogo, na reflexão a respeito de como fora possível

se estabelecer esta condição de opressão, quais os mecanismos de sua manutenção e a quem interessa que tudo continue como estar. É pelo diálogo, não pelo oferecimento de dias melhores como propaganda partidária que as coisas mudarão; é pela reflexão, sem o diletantismo intelectual, que se chegará a uma práxis libertadora; é por meio da construção de uma conscientização daquilo que fundamenta e mantem a sujeição, a opressão e a dominação que o oprimido, rompendo com o fatalismo e a autodesvalorização, alcançará a sua libertação.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade**. 1. ed. francesa. Lisboa: 90 Graus, ([1992] 2005).
BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**., São Paulo, Brasil: Edições Loyola 1999.

BAUDELOT, Christian.; ESTABLET, Roger. **École, la lutte de classe retrouvée**. In: PINTO, L.; SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. (Dir.). **Pierre Bourdieu**: sociologue. . Tradução de Mariana Barreto. Paris: Fayard, 2004. p. 187 - 209

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**. 2v. Tradução de Ruy Jungmann; revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 31. ed. Editora Vozes, Petrópolis, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização e cultura escrita**. Disponível em: https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/. Acessado em: 05 jul. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e Letramento: como negar a nossa história**. Disponível em:
http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2388/3/FPF_PTPF_13_048.pdf
Acessado em: 04 mar. 2019.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Jan. /Fev. /Mar. /Abr. 2004 Nº. 25.

_____. **As muitas facetas da alfabetização**. Cad. Pesq., São Paulo (52): 19-24 fev. 1985.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1973]. 279 p.

TFOUNI. Laura Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47). São Paulo, Cortez, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed, (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. S). Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SARTRE, Jean Paul. **O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Tradução de Paulo Perdigão. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.