

MULTICULTURALISMO E ALFABETIZAÇÃO: algumas reflexões¹

ANA CANEN²

Resumo

O texto apresenta, inicialmente, os conceitos do que tem sido denominado de multiculturalismo em educação – perspectiva que vem tomando força nas reflexões educacionais e que se volta justamente, à crítica à homogeneização cultural e à procura por estratégias curriculares e avaliativas desafiadoras de preconceitos e valorizadoras do diálogo das diferenças. Discute, em um segundo momento, formas possíveis de se traduzir a perspectiva multicultural no cotidiano da alfabetização, focalizando, particularmente, a categoria linguagem – considerada central no processo alfabetizador e na formação de identidades. Finaliza apontando potenciais na pesquisa e na formação de professores para o aprimoramento do projeto multicultural na educação e na alfabetização.

Abstract

This text initially presents the concepts of what has been called multiculturalism in education – a view that has gathered strength in educational thought and which focuses both on the criticism of cultural homogenization and the search for curricular and evaluative strategies which challenge prejudices, and strategies which value the dialogue of differences. Secondly, it discusses possible ways of translating the multicultural perspective in the day-to-day reading and writing acquisition process, focusing particularly on the category of language, which is considered central to the reading and writing acquisition process and to the formation of identity. Finally, it points out potential areas in the research and teacher training, for improving the multicultural project in education and the literacy process.

¹ Versão inicial do presente texto foi apresentada na XVIII JORNADA DE ALFABETIZAÇÃO “ODE A PAULO FREIRE – Buscando mais formas de cirandar”, outubro de 2000, Rio de Janeiro, UERJ. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, Projeto Educação Infantil e Alfabetização.

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação, Pesquisadora do PROEDS, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e Pesquisadora do CNPq. E-mail: acanen@domain.com.br

Palavras-chave:

Educação, multiculturalismo, alfabetização.

Key-words:

Education, multiculturalism, literacy.

Introdução

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos (...) não pode ser desprezada. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos (...). A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si, por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção (Paulo Freire, 1997, p. 46-47).

O tema da alfabetização tem ocupado inúmeros debates em nosso meios educacionais. Tem-se apontado, insistentemente, a vinculação entre fracasso no processo de alfabetização e fracasso escolar. Buscam-se caminhos que dêem conta dos desafios de se promover a aquisição da leitura e da escrita, por parte de crianças e adultos, particularmente provenientes das camadas populares – maiores vítimas da exclusão que a escola efetua.

Dentro deste panorama, o próprio termo alfabetização tem sido questionado quanto ao seu significado. Para autores como Soares (1998), uma distinção deverá ser feita entre os termos alfabetização e letramento. Este último constitui-se na versão, para o Português, da palavra de língua inglesa “literacy”, que, por sua vez, é proveniente do latim e denota qualidade, condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. O termo letramento incorporaria a idéia de que a introdução da escrita na vida dos grupos deve ter conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas e lingüísticas. Em outras palavras: o termo *alfabetizado* estaria designando aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever e não aquele “que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (ibid., 19). Nessa visão, mais do que alfabetizar, a escola deveria, pois, centrar-se em práticas pedagógicas que promovessem o *letramento* dos indivíduos, preparando-os para usarem socialmente a leitura e a escrita, praticarem a leitura e a escrita, tornarem a leitura e a escrita parte de suas vidas.

No entanto, independentemente do termo que se utilize, argumento que, para que o processo de aquisição da leitura e da escrita ocorra, de forma significativa, para os sujeitos envolvidos, há que se conhecer quem são esses sujeitos, que saberes possuem, de que lugares falam, a partir de que visões de mundo expressam

suas palavras. Nessa perspectiva, introduzir o tema dos múltiplos sujeitos na alfabetização e no letramento, a partir das palavras de Paulo Freire, acima citadas, significa resgatar o sentido cidadão, emancipador e político do processo de alfabetização. Significa situar a discussão para além das questões metodológicas envolvidas. Significa, acima de tudo, articular o processo de alfabetização a um projeto de valorização das *identidades culturais* dos sujeitos envolvidos, com suas experiências históricas, políticas, culturais e sociais, que não podem ser ignoradas na formação e na atuação de professores e professoras. Significa atuar em uma luta política desafiadora de visões monoculturais presentes em currículos etnocêntricos, em discursos discriminadores e preconceituosos, em cartilhas cuja linguagem está muito distante das culturas dos sujeitos alfabetizando.

É esta a visão que alicerça o presente texto, cujo propósito é contribuir para o debate sobre o tema, a partir do olhar sobre a alfabetização como prática cultural, que envolve sujeitos com múltiplas culturas, classes sociais, histórias de vida, raças, gêneros, religiões e outros pertencimentos de identidade que devem ser levados em consideração para que a alfabetização se efetue.

Parto do pressuposto de que, ainda que a questão dos métodos de alfabetização seja importante e necessária, esta não esgota o processo alfabetizador e nem garante seu sucesso. Meu argumento é o de que o sucesso da alfabetização está intimamente relacionado à sensibilidade dos sujeitos alfabetizadores à pluralidade cultural, étnica, social e lingüística dos alfabetizando, buscando articular seus métodos e estratégias de alfabetização a esta pluralidade. Sustento que o processo de alfabetização que ignora as linguagens dos alfabetizando, que deprecia seus valores culturais, que cala suas vozes, pouca probabilidade de sucesso terá, independentemente dos métodos utilizados. Assim, afirmo que o processo de alfabetização deve se alicerçar em uma visão de cidadania multicultural, preocupando-se não só em propiciar o domínio dos códigos lingüísticos, por parte dos alfabetizando, como também em desafiar preconceitos e estereótipos, promovendo uma educação voltada à valorização da diversidade cultural e ao desafio a processos de construção das diferenças.

Nesse sentido, duas questões centrais emergem para a presente discussão: que perspectivas poderiam nortear práticas alfabetizadoras de valorização da pluralidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo? Em que medida estas perspectivas poderiam ser operacionalizadas em estratégias de alfabetização no cotidiano escolar?

Buscando responder a essas questões, o presente texto apresenta, inicialmente, os conceitos à base do que tem sido denominado de multiculturalismo em educação – uma perspectiva que vem tomando força nas reflexões educacionais e que se volta, justamente, à crítica à homogeneização cultural e à procura por estratégias curriculares e avaliativas desafiadoras de preconceitos e valorizadoras do diálogo das diferenças (Canen, 1997, 1999, 2000, 2001; Canen & Moreira, 2001). Discute, em um segundo momento, formas possíveis de se traduzir a perspectiva multicultural no cotidiano da alfabetização, focalizando, particularmente, a categoria linguagem – considerada central no processo

alfabetizador e na formação de identidades. Finaliza, apontando potenciais na pesquisa e na formação de professores para o aprimoramento do projeto multicultural na educação e na alfabetização.

Multiculturalismo e Educação: uma perspectiva crítica na alfabetização

Pensar sobre educação e alfabetização no Brasil é pensar sobre a pluralidade de sujeitos que coexistem em nossa realidade plural e desigual. É pensar em crianças e adultos que moram em condomínios de luxo, em favelas, nas ruas, no campo, nas cidades, em tribos. É pensar em crianças negras, brancas, mestiças, indígenas, meninas, meninos, crianças com necessidades especiais, pobres, ricas, do sudeste, nordestinas e outras, muitas outras mais. É pensar, como propõem autores como Corazza (2000), nos dispositivos discursivos que constroem o próprio conceito de infância, desde aqueles presentes em ritos religiosos, até os que emergem na literatura didática, com todas as suas contradições. É pensar, acima de tudo, na infância como constituída de múltiplas histórias de vida, marcadas, em grande parte, por preconceitos, exclusões, privações, mas também por movimentos de resistência, de produção de cultura, de hibridizações e sínteses culturais criativas. Neste pano de fundo, em que a infância é percebida como múltipla, heterogênea e plural, como pensar na alfabetização que desafie visões únicas, totalizantes e homogêneas da criança? Como superar modelos que insistem em tomar, como referência, uma criança abstrata ou um perfil de criança identificado com camadas dominantes, brancas, masculinas da população? Que conceitos e que estratégias educacionais e, mais especificamente, de alfabetização, poderiam informar uma visão de educação valorizadora da diversidade cultural dos sujeitos, de suas múltiplas linguagens e voltada a um projeto de democratização da escola? Contra a homogeneização à base de um esquema de desenvolvimento cognitivo descontextualizado ou de uma redução da identidade à classe social, haveria alguma perspectiva pela qual contemplar uma educação infantil transformadora?

O multiculturalismo parece oferecer caminhos férteis para se pensar nesta nova perspectiva de educação infantil. Tenho definido multiculturalismo como um conjunto de princípios e práticas voltados à valorização da diversidade cultural e ao desafio de preconceitos e estereótipos a ela relacionados. Trata-se, pois, de superar a mera constatação da diversidade cultural e oferecer respostas a ela em políticas e estratégias educacionais concretas. Conforme indicado por autores como McLaren (2000), o projeto multicultural tem, em Paulo Freire, seus fundamentos e inspiração. A partir da utopia de Paulo Freire, da sua pedagogia crítica, passa-se a desenvolver a sensibilidade aos universos e identidades daqueles envolvidos no processo de alfabetização.

De fato, para além das classes sociais, tem-se passado, nos últimos anos, a levar em conta os impactos da diversidade de raças, culturas, linguagens, histórias de vida, visões de mundo, religiões e outros aspectos na formação das identidades dos sujeitos. Acima de tudo, passa-se a questionar em que medida os discursos e as práticas dos professores e professoras têm colaborado para silenciar e discriminar certas vozes e identidades culturais, ou, ao contrário, têm caminhado para valorizá-las, inclui-las na formação da cidadania, processo em que a escola e os professores são peças fundamentais (ainda que longe de serem as únicas). Nessa ótica, em outro trabalho (Canen, 2001), procurei propor caminhos avaliativos que pudessem contemplar, em sala de aula, a diversidade cultural e o desafio a preconceitos e à construção das diferenças.

Penso o multiculturalismo na alfabetização em duas perspectivas: de um lado, a conscientização acerca da pluralidade cultural e das respostas para inclui-la nas práticas de alfabetização pode ajudar a superar o fracasso escolar. Isto porque, ao buscar conhecer os universos culturais de nossos alfabetizandos, superar preconceitos e estabelecer diálogo com os saberes de que são portadores, estaremos alavancando processos de alfabetização significativos e, portanto, com grandes potenciais de sucesso. Em uma segunda dimensão, na medida em que concebemos a alfabetização como processo político, o desafio a estereótipos e preconceitos com base em raça, gênero, religião, cultura, linguagem, deficiência e outros determinantes de identidade, pode colaborar na formação de cidadãos multiculturais, aptos a valorizar a pluralidade cultural e a desafiar visões estereotipadas. Infelizmente, temos sido testemunhas de atos de violência e ressurgimento de grupos que pregam o silenciar (real ou simbólico) contra homossexuais, negros e outros percebidos como “diferentes”, reforçando a urgência de processos alfabetizadores e educacionais multiculturais.

Temos desenvolvido reflexões sobre o multiculturalismo e suas abordagens (Canen, 1997; 2000; Canen & Moreira, 2001), bem como analisado os discursos sobre a diversidade cultural que perpassam políticas curriculares (Canen, 1997; Canen & Grant, 1999), assim como levantado experiências de educadores e educadoras que buscaram colocar em prática o multiculturalismo no cotidiano de suas práticas de sala de aula, seja na formação de professores (Canen, 1999), ou no âmbito de disciplinas específicas e da avaliação (Canen, 2001). Acreditamos que, ainda que repleto de tensões e questionamentos, o multiculturalismo representa um solo promissor para se pensar na alfabetização em uma perspectiva transformadora, desafiadora de preconceitos e estereótipos e voltada à emancipação de identidades caladas e marginalizadas em políticas e práticas educacionais monoculturais hegemônicas.

No entanto, conforme temos salientado (Canen, 1997, 1999, 2000; Canen & Moreira, 2001), as posturas multiculturais variam desde concepções que preconizam trabalhar com a diversidade cultural de forma folclórica, até posturas mais críticas que buscam as raízes dos preconceitos, das discriminações e dos estereótipos, com o intuito de desafiá-los. Em uma visão mais crítica – com a qual coadunamos – o multiculturalismo na educação busca valorizar os universos culturais dos alunos e, ao mesmo tempo, desafiar visões preconceituosas à base

de raça, etnia, preferência sexual, gênero, linguagens e outros marcadores de identidade. Esta visão é conhecida como *multiculturalismo crítico* ou *perspectiva intercultural crítica*³ (Canen, 1997, 1999, 2000; McLaren, 2000), fornecendo subsídios que ajudem a pensar na pluralidade, na diversidade, nas diferenças, desafiando uma visão monocultural, homogênea e abstrata dos sujeitos alfabetizando.

Identidade e Hibridização: pensando alfabetizadores e alfabetizados de forma plural

A perspectiva multicultural crítica ou intercultural crítica propicia um novo olhar sobre a educação e a alfabetização, a partir de três aspectos indissociáveis: as identidades dos sujeitos alfabetizando, as identidades dos sujeitos alfabetizados e o currículo de alfabetização que se deseja construir, em desafio a propostas curriculares monoculturais e homogeneizantes.

Olhar para as identidades dos sujeitos alfabetizando significa percebê-los como sujeitos produtores de cultura, inseridos em um momento histórico, político e social definido, sofrendo as influências de uma distribuição desigual de bens materiais e simbólicos, com todas as conseqüências que estas condições podem acarretar. Significa tentar buscar suas histórias de vida, seus universos culturais, suas linguagens, suas estratégias de vida e de sobrevivência, as formas pelas quais raça, gênero, cultura, religião e outros condicionantes atuam na formação de suas identidades.

Pensar em minhas percepções como alfabetizador(a) é tentar desafiar preconceitos com relação a esses sujeitos, entendendo a formação de minha própria identidade como construção, portanto resultante de condições de vida específicas, e marcada por inserções relativas a minha raça, religião, linguagem, história de vida, cultura e outros condicionantes.

O multiculturalismo crítico, ao focar a questão da *identidade*, tem contribuído para um desafio a visões que tendem a “essencializar” ou “biologizar” esta categoria. Ao contrário, ao visualizar a identidade como construção, contribui-se para um desafio da noção de “normalidade” e de “diferença”, entendendo estes conceitos como contingentes, dependentes de quem os enuncia. Por que minha cultura é considerada “normal” e a de meus alfabetizando “diferente”? Que aspectos de minha história de vida, de minha inserção na “ciranda” de dimensões pessoais, políticas, históricas e culturais têm atuado na construção de minha identidade? Será que, em outras circunstâncias, minha identidade seria esta? Como se dá a construção das identidades de meus alfabetizando? Em que medida minha

³ Multiculturalismo tem sido apontado como um termo que denota a condição da sociedade: trata-se de uma sociedade constituída na multiculturalidade, na pluralidade. Interculturalismo tem sido percebido como um termo que avança mais na questão, já que o prefixo “inter” denota relação ou contato entre as culturas plurais, indo além de sua mera constatação. No entanto, ambos os termos têm sido tratados de formas múltiplas e até contraditórias. Utilizo ambos de forma indistinta, enfatizando que será a abordagem dada ao multiculturalismo ou ao interculturalismo que deverá ser enfatizada (no meu caso, trata-se de uma abordagem crítica, conforme discutido no texto).

construção identitária seguiria outros rumos, em outras condições de vida e inserções de raça, classe social, gênero, e assim por diante?

O conceito de *hibridização ou hibridismo* tem também permitido pensar na identidade de forma dinâmica, desafiadora de dualismos, de essencialismos e dogmatismos. Isto porque a hibridização ou hibridismo implica verem-se as inúmeras camadas que perfazem a construção das identidades, evitando que se “classifique” as pessoas como “brancas” ou “negras”, “masculinas” ou “femininas”, “nordestinas” ou “sulinas” etc. Pensar na identidade como híbrida significa, conforme Bhabha (1998) e McLaren (2000), pensar em sujeitos com pertencimentos múltiplos de cultura, linguagem, gênero, raça etc., que não podem ser “identificados” por um marcador apenas, mas...

Ao nos concentrarmos nas categorias identidade e hibridização, no multiculturalismo crítico, estamos preparado-nos para percebermos a nós e a nossos alunos como portadores de identidades que foram e são construídas nas relações sociais, que não são identidades puras, que sempre estão a se hibridizar. Portanto não existem elementos únicos ou superiores de certas identidades sobre outras. O rompimento de binarismos (eu-outro, branco-preto e assim por diante) favorece o desafio a preconceitos, na medida em que institui a possibilidade de se pensar em identidades plurais, móveis, dinâmicas. Isto significa romper com o congelamento de identidades à base de preconceitos (“o índio”, “o negro”, “a criança nordestina”, “a criança pobre” e assim por diante), percebendo-as em seus processos de construção e hibridização. A distinção “eu-outro”, “identidade-alteridade” fica mais fluida: o eu poderia ser o outro, o outro poderia ser eu.

Tal sensibilização não é fácil ou tranqüila: somos portadores, muitas vezes, de idéias cristalizadas, fixas, estereotipadas. Assim é que tendemos a culpabilizar as vítimas: se não aprendem e se sabemos que somos “bons alfabetizadores”, então é porque os alfabetizados são maus alunos – não têm capacidade, não possuem concentração, habilidades ou perseverança; são indisciplinados, provêm de ambientes desestruturados, vivem em condições sócio-culturais adversas, não adiantando nosso esforço. No entanto, o multiculturalismo abre a perspectiva de se tentar romper esse impasse: ao se pensar em identidades plurais, em marcadores múltiplos de identidade, tanto de alfabetizados como alfabetizadores, podemos tentar perceber nossos sujeitos como produtores e portadores de culturas, e tentar nos abrir ao diálogo entre as diferenças, cômicos de que essas diferenças são construídas e de que nós próprios, como alfabetizadores, somos parte desta construção.

A Alfabetização Multicultural: pensando a linguagem e seus significados

Quando falamos de multiculturalismo crítico e de suas categorias centrais – identidade e hibridização – abrimos espaço para se pensar em alfabetizadores e alfabetizados como sujeitos construindo práticas e constituindo suas identidades, mediatizados pelo mundo – parafraseando Paulo Freire. Tal perspectiva, conforme argumentamos, abre possibilidades para uma sensibilização à necessidade de se conhecer quem são os sujeitos concretos que pretendendo alfabetizar, bem como desafiar visões estereotipadas, pré-concebidas com relação aos mesmos e/ou destes com relação à pluralidade cultural da sociedade, de uma forma geral.

Quando se parte da necessidade de se valorizar a pluralidade cultural dos sujeitos e desafiar preconceitos a ela relacionados, necessariamente se passa a uma outra categoria central no multiculturalismo crítico: a linguagem. Longe de tentar esgotar o tema ou oferecer respostas categóricas e “universais” às questões anteriores, esboço, a seguir, reflexões sobre possíveis desdobramentos da perspectiva intercultural crítica no trabalho com a linguagem, no cotidiano da alfabetização que se quer multicultural. Uma questão se coloca: que tipo de linguagem posso utilizar, em meu cotidiano de alfabetizadora, que dê conta da valorização das identidades plurais, que participe dos processos de hibridização e que contribua na construção de identidades plurais, críticas e participativas?

Em uma primeira aproximação, partir de uma concepção de alfabetização multicultural crítica implica perceber a importância das linguagens na formação das identidades plurais. A linguagem, na perspectiva multicultural crítica, além de representar, também constitui, forma identidades. A linguagem de uma criança, sua forma de falar, seu sotaque, seu vocabulário, faz parte de sua identidade, constitui sua identidade. Trata-se de uma síntese cultural que emerge a partir de sua história de vida, sua raça, sexo, história familiar, inserção econômica, social, cultural e assim por diante.

Por outro lado, a linguagem que nós alfabetizadores e alfabetizadoras utilizamos, a linguagem do currículo, a linguagem da televisão, institui realidades, além de representá-las. A linguagem diz quem deve ser ouvido ou quem deve se calar, que características devem ser valorizadas ou quais devem ser silenciadas. A linguagem solidifica ou apaga, nas relações sociais, identidades culturais, étnicas, lingüísticas e outras. Se nossa linguagem exclui a linguagem da criança, ou a desqualifica, isto significa a desqualificação da identidade desta criança. Significa que sua identidade não merece ser representada na dinâmica de sala de aula, que ela não possui valor, qualidade, voz.

Como componente central da identidade cultural, a linguagem merece, pois, atenção especial na alfabetização multicultural. Entretanto, ao mesmo tempo em que o multiculturalismo crítico parte da valorização das linguagens plurais dos diferentes sujeitos na alfabetização, posicionamentos antagônicos podem vir a se apresentar na concretização deste ideal em sala de aula. De um lado, poder-se-ia assumir uma posição de redução dos temas e da linguagem de alfabetização àqueles próprios dos universos culturais dos grupos em questão. Em um outro extremo, poder-se-ia assumir que tais universos já são de domínio dos alfabetizados. Neste caso, a “linguagem e a cultura do poder” deveriam ser ministradas na alfabetização, de forma a instrumentalizar grupos culturais marginalizados com códigos comuns aos dominantes, com vistas a lutar por seus direitos de cidadania.

Algumas questões se colocam, então, a partir deste debate, referentes a implicações metodológicas no cotidiano escolar que se impõem, quando se pensa “multiculturalmente” o processo alfabetizador, tais como: Como posso conhecer linguagens e culturas dos sujeitos alfabetizados plurais com quem lido? Será que visualizo a língua oficial como a única forma correta, a ser ensinada em detrimento dos códigos lingüísticos dos alunos? Será que, para valorizar os códigos lingüísticos dos alunos, devo aceitar “erros” ortográficos e gramaticais?

Evidentemente, conforme analisamos em outro texto (Oliveira, Canen & Franco, 2000), não há um consenso com relação ao debate sobre limites de aceitação de padrões culturais plurais e a necessidade de se propiciar acesso a certos padrões culturais “dominantes”. Partindo, no entanto, de uma posição que procura entender a educação e a alfabetização como processo de construção e reconstrução de identidades, argumento que a valorização de algum padrão cultural não pode significar o desaparecimento ou o silenciamento de outro, incluindo, aí, a chamada cultura oficial e, por conseguinte, a também denominada língua oficial. Isto não significa que atribuo qualquer superioridade a esta em detrimento de outras formas lingüísticas e culturais. Ao contrário: no caso do currículo, o multiculturalismo tem apontado a necessidade de se ver a seleção de conteúdos aí presente como uma seleção possível, mas não a única existente. Tem alertado que esta seleção tende a desqualificar certos saberes, certas culturas, certas linguagens, marginalizando identidades culturais, étnicas, de gênero e outras, com sérias conseqüências para a afirmação dessas identidades e sua representação na educação e em outros espaços da cidadania (Canen & Moreira, 2001). Entender o currículo como seleção cultural ligada a questões de poder, implica desnaturalizar idéias de conteúdos “superiores”, “necessários”, “universais”. Implica entender estes conteúdos selecionados (inclusive a linguagem oficial) como construções, passíveis de reconstruções e ressignificações. Esta perspectiva implica entender o currículo, também, como um espaço de lutas em torno da representação de culturas. E mais: implica, principalmente, compreender o currículo como um espaço de formação de identidades - um espaço em que circulam discursos que vão definir o que é ser bom aluno, bom professor, o que é ser mulher, homem, o que não se deve ser ou assumir ser, porque é feio, é doentio, é desprezível.

Portanto, enfatizo que, se entendo o currículo como construção ligada a posições de poder na sociedade que determinam o que deve constar como saber oficial e o que deve ser calado, incluo, aí também, a questão da língua oficial como categoria construída nestas mesmas relações assimétricas de poder. Entretanto, acredito que esta língua e esta “cultura” ditas oficiais, devem ser também trabalhadas em sala de aula, de forma a propiciar, aos alfabetizandos, possibilidades de dominá-las, criticá-las, superá-las e promover novas e criativas hibridizações e sínteses culturais. Para que isto ocorra, o diálogo deve perpassar práticas de alfabetização multicultural. Neste sentido, partindo deste ponto de vista que renuncia a posturas dogmáticas, sugiro, como pontos de partida para trabalhar a articulação proposta, pensar em quatro dimensões estratégicas para o trabalho com a linguagem no cotidiano escolar da alfabetização multicultural.

Uma primeira dimensão preocupa-se com a valorização da linguagem dos alfabetizandos, deixando de vê-la como pobre ou errada, a partir da comparação com o dialeto de prestígio, considerado como a norma, o padrão, a língua oficial. Soares (1996) avança nesta questão, propondo, em uma visão articuladora, como trabalhar o “bidialetalismo para a transformação”. Trata-se de uma visão em que os falantes são incentivados a utilizarem, “alternativamente, segundo as situações, dois dialetos sociais diferentes” (Soares, 1996, p. 80). O termo tem analogia com “bilingüismo”, que designa a situação de falantes que utilizam duas línguas distintas, como, por exemplo: o gaélico e o inglês, na Escócia, ou a língua de sinais e o português, para indivíduos surdos (Franco, 2000). Neste caso, o que se sugere é que as formas lingüísticas identificadas como “língua materna” sejam valorizadas, ao mesmo tempo em que se ensina aquelas ditas “oficiais”. Para determinadas ocasiões, como as que envolvem a identidade cultural do alfabetizando e a interação com a sua comunidade, a ‘língua materna’ ou “dialeto materno” continuará a ser utilizado; em outras ocasiões, como as que requisitem diálogo com instâncias de poder, por exemplo, o dialeto oficial será selecionado.

Avançando em métodos para a concretização desta articulação, Lemle (1998) propõe maneiras de trabalhar pronúncias tidas como “defeituosas”, sem recorrer ao nosso já conhecido “está errado! Não se fala assim!”. Uma das formas, por exemplo, é fazer um cartaz de estudo do som “r” que se escreve com “l”, e “r” que se escreve com “r”. O que quer dizer isto? Na verdade, ao falar em sons de “r” que se escrevem com “l”,

Lemle (1998) refere-se à forma de falar de grande parte de sujeitos alfabetizandos, provenientes de camadas populares, que falam, por exemplo, “crima” ao invés de clima, “atreta” ao invés de atleta e assim por diante. Ao admitir esta forma de falar no cartaz apresentado, o *bidialetismo* proposto por Soares (1996) operacionaliza-se em uma estratégia de alfabetização de sala de aula, valorizadora dos universos culturais e linguagens dos alunos e desafiadora de preconceitos a elas associados. Sem associar “erro” a esta modalidade de fala, apresenta-se, ao mesmo tempo, a “norma culta” como uma segunda língua, um segundo dialeto, em diálogo com o dialeto ou a língua materna.

Uma segunda dimensão de trabalho com as linguagens seria a ampliação dos universos culturais e lingüísticos dos alfabetizandos e de sua formação como leitores: trata-se da utilização de materiais escritos diversificados, como jornais, livros, revistas, bem como estratégias culturais tais como visitas a museus, bibliotecas, cinemas, teatros e outros centros culturais diversificados, promovendo debates e diálogos com aqueles universos culturais que constituem os sujeitos alfabetizandos. Kramer (1995, p. 152) refere-se a este tipo de estratégia como estreitamente vinculada ao processo de cultivo do gosto pela leitura, entendendo a alfabetização transformadora como aquela que propicia a superação da fragmentação e do aprisionamento que a escola efetua ao ensinar “o que se deve ler e o que se deve gostar de ler”. Propõe, nesta perspectiva, que a escola deva produzir leitores críticos, a partir de estratégias de formação de leitores, que passam, necessariamente, pela relação prazerosa com livros, textos dos mais diferentes tipos, bem como por práticas revestidas de significado e que se consolidam como experiências efetivas, “e não como meros exercícios para prestar contas à contabilidade escolar e suas exigências burocráticas” (ibid: 153).

Nesta mesma perspectiva, Carvalho (1995) sugere atividades que visam despertar a curiosidade e o interesse pela leitura, levando os alunos a pensarem sobre a escrita e como ela funciona. Propõe esquemas metodológicos a partir de textos, frases e palavras contextualizadas, enfatizando, no processo, a importância em levar os alfabetizandos a compreenderem as intenções comunicativas do autor, bem como mostrar-lhes “o que se ganha, o que se obtém com a leitura (...) [o que] só será possível por meio de atividades que façam sentido, atividades de compreensão de leitura desde as etapas iniciais da alfabetização” (ibid: 11).

Nesta dimensão, a ênfase é na alfabetização como necessariamente ligada à leitura, à formação de leitores críticos, para que as palavras e linguagem estejam sempre em contexto significativo, prazeroso, estimulador, e não presa a exercícios mecânicos, dissociados de qualquer significado para os sujeitos alfabetizandos.

Uma terceira dimensão dá-se a partir da visualização da linguagem como campo de significações mais amplas, que revelam processos de construção das identidades culturais dos sujeitos alfabetizandos. Neste caso, não só a escrita ou a leitura são valorizadas: trata-se de trabalhar com linguagens diversificadas, tais como desenhos, teatralizações, rodas de leitura guiadas pelo (a) alfabetizador (a), e assim por diante, de forma a detectar práticas de significação, universos simbólicos e determinantes de identidade dos sujeitos. O objetivo é duplo: de um lado, os temas que emergem desses materiais podem permitir aos alfabetizadores conhecer melhor elementos das identidades plurais dos alfabetizandos, incorporando-os a textos a serem utilizados para a alfabetização. Em outras palavras, na linha de Paulo Freire, a utilização das diferentes linguagens na sala de aula como instrumentos para captar determinantes de identidades dos sujeitos pode propiciar a emergência de *temas geradores*, substratos possíveis para a construção conjunta de materiais para leitura, no processo de alfabetização. No âmbito da educação de jovens e adultos, Arbache (2000) realizou um estudo de

caso demonstrando a estratégia de histórias de vida, utilizada para captar os universos culturais dos jovens e adultos em pauta. A partir destas histórias, constituía-se o processo de alfabetização destes sujeitos.

O segundo objetivo nesta dimensão de visualização da linguagem como campo de significações mais amplas, conforme apontado anteriormente, vai além do conhecimento dos determinantes que constituem as identidades dos sujeitos alfabetizando. Trata-se, nesta visão, de trazer à tona possíveis preconceitos e desafiá-los, à luz da perspectiva multicultural crítica de formação de cidadãos valorizadores da pluralidade cultural e desafiadores de visões estereotipadas e preconceituosas. Gusmão (1999) oferece pistas interessantes nesta linha, quando revela cotidianos marginais desvendados a partir de desenhos e textos produzidos por crianças. Todos os detalhes daqueles materiais revelavam concepções sobre o rural, o negro e o pobre, em contraste com o espaço urbano, apresentado como branco, rico, preenchido, nos desenhos analisados, por objetos tais como maleta, relógios, carro e dinheiro, em contraste com pobres e maltrapilhas roupas e a enxada, presentes nas imagens sobre o campo. Tais concepções revelavam aspectos importantes na construção das visões de mundo e das identidades culturais daquelas crianças.

No entanto, para além da possibilidade de utilizar a linguagem para traduzir realidades marcadas por especificidades de cultura, raça, etnia e classe social, o tipo de atividade proposta por Gusmão (*op. cit.*) poderia desencadear, no meu entender, pontos de discussão de formas alternativas de se pensar a construção de identidades, como o negro, o rural e o pobre, em perspectivas transformadoras. Associar a identidade negra à pobreza, à falta de inteligência e de educação, como patente em muitos dos desenhos e textos daquelas crianças citadas por Gusmão (1999), revela a construção de estereótipos e preconceitos, a partir da vivência cotidiana da desigualdade, da injustiça e da distribuição injusta de bens materiais e simbólicos em nossa sociedade, que marginaliza negros, pobres e indivíduos do campo. Neste caso, sugeriria que, pensar a alfabetização em uma perspectiva multicultural implica, nesta terceira dimensão, ir além da identificação de componentes introjetados na construção das identidades dos sujeitos, revelados em linguagens múltiplas: implica também trabalhar com os temas emergentes destes materiais em perspectivas críticas e transformadoras, desafiadoras de congelamentos de identidades e de preconceitos.

A quarta e última dimensão que aponto no trabalho com a linguagem no processo de alfabetização é representada pelo esforço de mobilização das identidades de alfabetizando e alfabetizador(a) na busca de iniciativas que colaborem na construção ativa da cidadania multicultural e crítica. Neste caso, discutir materiais que tragam mensagens preconceituosas, programas da mídia que estereotipem ou que, ao contrário, promovam a valorização da diversidade cultural, analisar criticamente artefatos culturais (filmes, peças, livros, revistas em quadrinhos etc.), elaborar mensagens críticas, cartas que solicitem respeito a direitos e efetivação de deveres com relação à garantia de representação das vozes culturais plurais e respeito às identidades multiculturais, são alguns exemplos do que entendo por esta dimensão do trabalho de alfabetização multicultural.

Evidentemente, tais dimensões estão longe de esgotar o processo alfabetizador. Não devem, também, ser pensadas de forma isolada, mas sim como mantendo uma articulação dinâmica, provisória e sempre conflituosa. Isto porque a educação multicultural não é tranqüila ou harmoniosa: ela toca em sentimentos, crenças e visões de mundo arraigadas, cristalizadas, destruindo certezas, instaurando dúvidas, empurrando para o novo, para o desconhecido, para o plural. No entanto, argumento que ela é preferível à tranqüilidade cega que institui o padrão branco, masculino e europeu como o único existente, em detrimento da pluralidade cultural que caracteriza nossas sociedades, cada vez mais multiculturais.

Considerações Finais

O presente texto discutiu a alfabetização em uma perspectiva multicultural, cujo foco recai sobre os sujeitos múltiplos que participam do processo, entendendo-os como portadores de histórias de vida, raça, etnia, gênero, religião, classe social e outros pertencimentos identitários que devem ser levados em consideração na alfabetização. Afirmamos, também, que o olhar do multiculturalismo crítico sobre a alfabetização implica abraçarmos um projeto de emancipação dos sujeitos alfabetizando, pensando na alfabetização como projeto político que visa colaborar na construção da cidadania multicultural e híbrida. Nesse sentido, analisamos as categorias identidade, hibridização e linguagem, consideradas centrais no multiculturalismo crítico, sugerindo dimensões e estratégias pelas quais tais categorias multiculturais poderiam ser traduzidas no cotidiano da alfabetização multicultural.

Perceber as identidades (de alfabetizadores e alfabetizando) como construções, provisórias e híbridas, bem como entender o currículo como seleção cultural que participa na construção e no silenciamento de identidades culturais marginalizadas do poder, fazem parte da visão multicultural crítica sobre a educação e a alfabetização. Implica ver os alfabetizando como sujeitos produtores de cultura, inseridos em condicionantes plurais que constroem suas identidades, também elas, plurais. Trata-se de se ver a alfabetização em uma outra perspectiva, que leve em conta os saberes e as culturas dos alfabetizando concretos com que lidamos.

Não tivemos a pretensão de esgotar a questão, mas sim abrir caminhos para que se pense no plural, no diverso, no diferente, no múltiplo, desafiando visões únicas, monoculturais e pretensamente universais que tendem a restringir a alfabetização a um processo mecânico de aquisição de competências lingüísticas ou psico-motoras. No entanto, cada professor, em sua prática pedagógica, deverá descobrir caminhos, também eles plurais, para concretizar o ideal multicultural da alfabetização. Para isto, a formação de professores, inicial e em serviço, assume papel fundamental.

O desafio a preconceitos, a sensibilização à pluralidade cultural, a elaboração de estratégias para a consecução de uma perspectiva multicultural crítica na

alfabetização não são caminhos fáceis ou tranqüilos. No entanto, aceitemos o desafio. Dentro do sonho e da prática freiriana, sejamos construtores de identidades críticas, valorizadoras da pluralidade cultural, por meio de processos de alfabetização que sejam mais significativos a nossos alfabetizados e que resultem em movimentos ricos de construção e reconstrução de identidades, no horizonte de uma cidadania crítica, participativa e sempre plural.

Referências

- ARBACHE, A. P. **Formação do Educador de Pessoas Jovens e Adultas numa Perspectiva Multicultural Crítica**. Rio de Janeiro, 2000. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CANEN, A. Formação de Professores: diálogo das diferenças, **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 5, n.17, 1997, p. 477-494.
- CANEN, A. **Multiculturalismo e Formação Docente: experiências narradas**. Revista Educação e Realidade, v. 24, n. 2, 1999, p. 89-102.
- CANEN, A. **Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares**. Cadernos de Pesquisa, n. 111, 2000, p. 135-150.
- CANEN, A. **Avaliação da Aprendizagem em Sociedades Multiculturais**. Rio de Janeiro: Ed. Papel & Virtual, 2001. editor@papelvirtual.com.br
- CANEN, A.; GRANT, N. **Intercultural Perspective and Knowledge for Equity in the Mercosul Countries: limits and potentials in educational policies**. Comparative Education, v. 35, n. 3, 1999, p. 319-330.
- CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B.(orgs.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. São Paulo: Ed. Papirus, 2001.
- CARVALHO, M. **Guia Prático do Alfabetizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Ática, 1995.
- CORAZZA, S. M. **E os Pequenininos, Senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa**. Educação e Realidade, v. 25, n.1, 2000, p. 59-92.
- FRANCO, M. Currículo e Emancipação. In: C. Skliar (org.). **Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.
- GUSMÃO, N. M. M. **Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro**, Cadernos de Pesquisa, n. 107, 1999, p. 41-78.
- KRAMER, S. **Alfabetização, Leitura e Escrita**. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1995.
- LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 13. ed. Rio de Janeiro: Ed. Ática, 1998.
- McLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 2000.
- OLIVEIRA, R.; CANEN, A.; FRANCO, M. **Ética, Multiculturalismo e Educação: articulação possível?**, **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 13, 2000, p. 113-126.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**. 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. Ática, 1996.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

