



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Desmitificando aspectos que impedem o sucesso
na Alfabetização de Jovens e Adultos
ou
Como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras
a participarem da cultura letrada**

Maria do Socorro Martins Calháu

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos curriculares obrigatórios para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro, 30 de maio de 2008.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Desmitificando aspectos que impedem o sucesso na Alfabetização de Jovens e Adultos

ou

**Como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras
a participarem da cultura letrada**

Rio de Janeiro, 30 de maio de 2008

Maria do Socorro Martins Calháu

Comissão Examinadora

Luiz Antonio Gomes Senna (UERJ - Orientador)

Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald (UERJ)

Eliane Ribeiro Andrade (UNIRIO-UERJ)

Pedro Benjamin Carvalho Silva Garcia (UCP)

Joanir Gomes de Azevedo (UFF)

Dedico este trabalho aos meus alunos, que têm sido
mais meus mestres do que outra coisa, e aos meus
mestres que por sabedoria e delicadeza, às vezes me
ouvem como se fossem alunos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, de cuja obra faço parte como criação.

A meus pais, por me terem concebido. Minha mãe que me permitiu vir à vida numa radiante tarde de abril, repleta de sol. Isso gerou em mim um imenso amor pela luz, pela vida e pelo sol.

A Luiz Antonio Senna, que é um ser humano raro, um pesquisador consciente, um orientador amoroso e um professor incrível que, por coerência, nunca saiu de sua sala de aula na Educação Básica. Isso gerou em mim acreditar que é possível existir uma universidade conectada à realidade, rigorosa, coerente e conseqüente com as demandas da vida real, e acima de tudo, amorosa.

A Catarina Ferreirinha, Aída Bezerra e Ana Branco, as três pessoas que me ensinaram as coisas mais importantes da minha vida de uma forma simples, insurgente e amorosa. Isso gerou em mim acreditar que múltiplos e insondáveis são os caminhos que nos levam a (re)desenhar o nosso estar no mundo.

Ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Educação Inclusiva, que sempre me acolheu com muito carinho, compreensão e respeito. Isso gerou em mim poder passar por alguns momentos muito difíceis, e conseguir ficar firme e seguir em frente.

A meus amigos e parceiros de trabalho do SAPÉ, do NEAd/PUC-Rio, e do Colégio Santo Inácio, que sempre me incentivaram e acreditaram nesse estudo. Isso gerou em mim poder trabalhar com confiança e determinação.

A todos os amigos e familiares que contribuíram de alguma forma para que esta pesquisa chegasse ao final, seja oferecendo contribuições seja torcendo e me ajudando a ficar cada vez mais liberada para me dedicar ao trabalho; em especial, Maria Luiza Benício, Ana Ribeiro, Renato Costa, Maria do Carmo Magela, José Carmello de Carvalho, Merise Carvalho, Ledda Dias, Maria Candida Caetano Gomes, Miguel Blacutt entre muitos, que não caberiam nesse espaço. Isso gerou em mim reafirmar que a amizade é um tesouro, tal qual a semente na água.

À Solange e à Jullya, com quem tenho repartido a minha casa e a minha vida há mais de 10 anos, fazendo confidências, trocando carinhos e tarefas, atravessando comigo, amorosamente, bons e maus momentos, e além disso, refletindo sobre a questão do saber, do poder e da escola. Isso gerou em mim confirmar que o saber e o poder se manifestam em todos os movimentos da vida.

Ao Bolinha e ao Fumacinha pela companhia tão querida, percorrendo junto comigo horas a fio, varando dias e noites, entre livros e papéis, com seus olhares doces e “ronrons” amorosos. Isso gerou em mim coragem para continuar e nunca me sentir sozinha.

RESUMO

Esta tese trata da dificuldade de jovens e adultos para se tornarem leitores e escritores proficientes durante sua trajetória escolar e ao longo de suas vidas, focalizando particularmente o processo de aprendizagem vivido por eles nas Classes de Alfabetização. O trabalho discute, principalmente, as razões pelas quais o projeto social de integrar pessoas não-alfabetizadas à cultura letrada não tem conseguido promover a transformação que promete. O estudo debruça-se sobre a história da EJA, a identidade dos alunos, seu modo de pensar em confronto com a natureza da ciência, e sobre sistemas de produção de conhecimento, tendo por interlocutores os documentos que fundamentam essa modalidade de educação e a prática diária da sala de aula. A pesquisa reflete sobre as questões da linguagem, da escrita e do poder, tendo como pano de fundo o processo de gramatização das línguas e as bases teóricas levadas em conta na concepção dos métodos de alfabetização e de ensino da Língua Portuguesa. Todas essas questões encontram-se no âmbito de uma Escola de origem européia, que não sistematiza nem valida o seu fazer acumulado de muitos anos, além de não possuir um referencial teórico adequado que a explique de forma coerente com a sua realidade.

RESUMEN

Esta tesis trata de las dificultades que jóvenes y adultos presentan para leer y escribir de forma correcta durante su recorrido escolar y a lo largo de sus vidas, enfocando particularmente el proceso de aprendizaje vivido por ellos en las Clases de Alfabetización. El trabajo, discute, principalmente, porqué el proyecto social de integrar personas no alfabetizadas a la cultura letrada no consigue, hasta ahora, promover la transformación que promete. El estudio se inclina sobre la historia de la Educación de los Jóvenes y Adultos (EJA), la identidad de los alumnos, su modo de pensar en confrontación con la naturaleza de la ciencia, y sobre sistemas de producción de conocimiento, teniendo por interlocutores los documentos que fundamentan esa modalidad de educación y la práctica diaria de las clases. La pesquisa reflexiona sobre las cuestiones del lenguaje, de la escritura y del poder, teniendo como telón de fondo el proceso de gramatización de las lenguas y las bases teóricas tomadas en cuenta en la concepción de los métodos de alfabetización y de enseñanza de la Lengua Portuguesa. Éstas cuestiones se encuentran en la orden de una escuela de origen europeo, que no sistematiza ni hace válido su hacer acumulado de muchos años, y tampoco posee un referencial teórico adecuado que la explique de forma coherente con su realidad.

Sumário

— 1 —

Introdução.....	1
-----------------	---

1.1 A configuração do trabalho.....	19
-------------------------------------	----

— 2 —

A história da Alfabetização de Adultos no Brasil e seus marcos legais.....	34
--	----

— 3 —

Os alunos da EJA: sujeitos plenamente constituídos ou anomalias a serem curadas pela educação?.....	56
---	----

3.1 De que sujeitos sociais estamos falando?.....	58
---	----

3.2 Que sujeitos cognoscentes são os alunos de EJA?.....	67
--	----

3.2.3 A concepção de infância presente na EJA: infantilização e minoridade.....	90
---	----

— 4 —

O processo de gramatização das línguas e sua influência nas questões da linguagem, da escrita e do poder: o uso, o mito e o direito.....	103
--	-----

— 5 —

Alfabetização, Letramento e Inclusão: revisitando três conceitos fundamentais	132
---	-----

— 6 —

Os métodos utilizados na EJA e seus pressupostos teóricos:

identificando um sujeito cognoscente idealizado pela cultura científica.....	158
--	-----

6. 1 A “pobreza” do campo teórico-metodológico da EJA: algumas reflexões.....	160
---	-----

6.2 Retomando as principais correntes de pensamento para contextualizar a discussão	165
---	-----

6.2.1 O nascimento das teorias de orientação Inatista.....	165
--	-----

6.2.2 O Empirismo e o Behaviorismo de Watson, Pavlov e Skinner.....	166
---	-----

6.3 O Interacionismo.....	170
---------------------------	-----

6.3.1 A Epistemologia Genética de Jean Piaget - Construtivismo.....	170
---	-----

6.3.2 A perspectiva dialética de Lev Vygotsky e sua Teoria Sócio-histórica da Aprendizagem.....	172
---	-----

6. 4 Paradigmas de Alfabetização.....	178
---------------------------------------	-----

6.4.1 O paradigma mecanicista.....	178
------------------------------------	-----

6.4.2 O paradigma lingüístico.....	184
------------------------------------	-----

6.4.3 Paradigma Semioticista.....	185
-----------------------------------	-----

6.5 Sobre cartilhas utilizadas no Brasil, sobretudo nas classes de alfabetização de adultos	191
---	-----

— 7 —

Considerações Finais.....	197
---------------------------	-----

— 8 —

Bibliografia e Referências Bibliográficas.....	224
--	-----

Anexos.....	238
-------------	-----

— 1 —

Introdução

"Não. Eu sei. Saber ler assim, assim, eu sei. É legal, muito legal. Eu aprendi. Tá certo! Mas o que eu acho bacana mesmo, uma coisa mais incrível é a pessoa ser capaz de botar um livro dentro da cabeça. Isso é uma coisa que eu nem sei explicar de tão importante que eu acho. Eu acho também que a coisa mais incrível, depois disso, é escrever um livro, tirar da cabeça. Sabe como? Nossa! Isso também eu nunca vou ser capaz... Será? Hein, Socorro?"

Maria Solange Gomes

Solange é cearense, tem trinta anos. É inteligente, alegre e trabalhadeira. É uma excelente mãe. Enfrenta, há quase dez anos, uma dura realidade no Rio de Janeiro: criar uma filha doente, sozinha, contando apenas com o salário que eu lhe pago pelos seus serviços de "doméstica". Contudo, ela está comigo, enfrentando esse grande desafio, ao longo de quase dez anos.

Quando veio para a minha casa, Jullya, sua filhinha, era um bebê de aproximadamente um ano de idade, pouco mais, pouco menos. Chorava muito. Não conseguíamos entender o porquê. Manha? Dor? Fome? Sabíamos que havia algo errado, mas não sabíamos exatamente o quê. Solange passava sempre, e ainda passa, longas manhãs com Jullya em postos de saúde,

ambulatórios e consultórios médicos. Mesmo assim, por mais que eu perguntasse sobre o que os médicos falavam durante as consultas da filha, ela respondia que eles não lhe diziam nada; ela ignorava, portanto, qual era o mal que afetava a pequena Jullya. Mesmo porque, tanto ela quanto eu sabíamos que para a ciência, do ponto de vista da interlocução, pessoas analfabetas, como ela, eram totalmente invisíveis. E, sendo assim, é de se esperar que os médicos não conversem com quem não conseguem enxergar.

Pensando na dificuldade que Solange tinha em compreender o que se passava com Jullya, sugeri que ela estudasse à noite para aprender a ler e a escrever; isso talvez a ajudasse a entender melhor os desconfortos da menina, lidar com os médicos, os remédios, as bulas e demais papéis escritos que circulam em torno das doenças, que exigem não só alfabetização, mas um sofisticado nível de letramento. Solange reagiu a minha sugestão dizendo, prontamente, que não precisava estudar. Ela me disse que sabia ler e escrever, e que a classe noturna que funcionava na igreja, ao lado de nossa casa, era só para analfabetos. Disse-me com firmeza, mas sem me olhar nos olhos, mudando a panela do fogão para pia, como quem se apressa em mudar de assunto: “Curso de alfabetização não é pra mim. Eu sei ler!”.

Como alfabetizadora de jovens e adultos que sou, ao longo de mais de trinta anos, eu sei que as pessoas não alfabetizadas têm muita dificuldade em se revelar analfabetas. Compreendi logo que sua declaração não correspondia à realidade, mas resolvi dar tempo ao tempo, até que ela se sentisse à vontade para falar comigo sobre seu analfabetismo. Passado algum tempo, resolvi aproveitar-me de um fato que aconteceu no dia em que eu lhe pedi para comprar duas garrafas de suco no supermercado, uma de manga e outra de caju, para tocar no delicado assunto de seu analfabetismo. Isso porque ela comprou como de manga, uma garrafa de suco da marca Maguary de outro sabor, e como de caju, uma garrafa de suco da marca Jandaia também de um sabor aleatório. Este fato me permitiu entender melhor a forma como ela compreendia a palavra escrita. Associava o “m” de manga à marca Maguary e o “j” presente na palavra caju à marca Jandaia. Fazia isso porque eram as palavras em destaque no rótulo, o que a induzia a pensar que se tratava do sabor. Desta forma, a partir de seus enganos no sabor, e da beleza de suas hipóteses, tomamos, eu e ela, coragem para falar sobre o seu analfabetismo. Resolvi que, dali em diante, iríamos fazer juntas as listas de compras da semana e, a partir daí, comecei a falar com ela sobre as palavras, seus significados, seus sons e suas grafias. Ela se animou. Pude perceber, logo de início, que ela não teria muita dificuldade para compreender, nesse primeiro momento, a dinâmica do funcionamento da língua escrita. Começamos, assim, a dar um (re)início oficial a seu processo de alfabetização, que havia começado no Ceará quando ela era menina, e que foi interrompido pela necessidade de trabalhar para ajudar sua família,

que era extremamente pobre. Segundo ela, sua estadia na escola durou pouquíssimo tempo. Assim sendo, foi fácil para mim presumir que ela não havia sido afetada, nem de leve, pelo tipo de linguagem e de organização do pensamento que são adotadas pela escola. Como faz a maioria das pessoas não escolarizadas frente ao processo de alfabetização, ela se dizia muito “burra”, “sem cabeça” e que o tempo que havia passado na escola não tinha ajudado muito em sua compreensão do sistema de escrita. Declarou mesmo que não aprendera nada nessa época, nem a “fazer direito” o seu nome, tamanha foi a rapidez com que passou pela escola.

Falar sobre o seu desconhecimento do código escrito, estudar com as listas de compras, e repartir comigo algumas de suas histórias de infância e adolescência criaram nela coragem para me mostrar um papel escrito, a seu pedido, por um dos muitos médicos que trabalhavam no hospital onde ela levava Jullya semanalmente. Pediu ao médico que escrevesse o “tal papel” para que ela pudesse me mostrar e, desta forma, lermos juntas o nome da doença de Jullya. Disse-me que havia vários dias que estava com aquele papel na bolsa, sem coragem de pedir para que eu o lesse e desvendasse, finalmente, aquela incógnita. Estava trêmula e muito ansiosa. Eu também. Apanhou o papel em sua bolsa e me deu para ler. Nesse momento, senti um peso enorme em meu coração. O diagnóstico estava ali: neurofibromatose. Eu não sabia o que era. Acho que nunca havia escutado aquela palavra horrível, mas pressenti que uma palavra daquele calibre não poderia designar uma doença corriqueira. Descobri que eu era “analfabeta absoluta” nesse assunto. Corri para a Internet e, com o coração apertado, pesquisei muito, durante um dia inteiro. Tínhamos, certamente, más notícias. Na esperança de ouvir algo em contrário, liguei para um pediatra amigo e conversei longamente com ele sobre o assunto, para poder conversar com ela e fazê-la compreender algo que nem mesmo eu estava entendendo muito bem. Foi durante essa triste descoberta, para ela e para mim, que nasceu entre nós uma enorme cumplicidade, uma densa amizade, algo que me dizia que aquelas duas pessoas tão especiais não haviam entrado em minha vida por acaso. Eu nunca mais fui a mesma pessoa!

O processo de alfabetização de Solange foi muito interessante, pois ele ficou marcado de forma definitiva, tempos depois, pela entrada de Jullya na educação infantil e, posteriormente, na classe de alfabetização.

Devido a minha falta de tempo, a alfabetização de Solange foi acontecendo de forma lenta e gradual, mas muito interessante e produtiva. Ela aprendeu a ler e a escrever fazendo nossas listas de compras semanais, consultando o calendário para os atendimentos de Jullya no hospital, pesquisando as embalagens dos produtos que consumíamos em casa, e principalmente, escrevendo e lendo, de trás para frente e de frente para trás, aquela terrível palavra que ela,

naquele dia tão triste para mim e para ela, pediu para que eu escrevesse, em letras garrafais, e colou na parede da cozinha acima da torneira da pia para poder decorar a pronúncia e a escrita: NEUROFIBROMATOSE!

Apesar de já se encontrar “alfabetizada”, e de já se terem passado alguns anos, ela ainda me pede para ler encaminhamentos médicos, pedidos e laudos de exame, bulas de remédio, e alguns enunciados de “deveres escolares” que Jullya traz para casa. Nunca mais deixou de se autodeclarar analfabeta e continua sonhando com o dia em que será capaz de ler e escrever qualquer coisa sozinha, “com confiança”, sem ter medo de errar. O teor de documentos de cunho acadêmico-científico, como bulas, receitas, laudos e encaminhamentos médicos é de muito difícil entendimento para ela. A compreensão de certos fenômenos da medicina é algo extremamente abstrato para o seu interessante e inteligente modo narrativo de pensar. Apesar disso, é capaz de anotar todos os meus recados pessoais e de trabalho, escrever longos bilhetes para mim, fazer sozinha as listas de compras semanais, e de ter agenda contendo todos os seus compromissos com os médicos e exames de Jullya devida e competentemente anotados, no que diz respeito a conteúdos, locais, datas e horas.

Ao contrário da alfabetização de Solange, a da filha haveria de seguir um longo e difícil caminho que está sendo trilhado pela mãe, e por mim, até os dias de hoje, uma vez que, até agora, aos onze anos, Jullya ainda não conseguiu aprender a ler nem a escrever. O desafio de ajudar a filha nos deveres de casa tem obrigado Solange, queira ela ou não, a virar leitora dos enunciados dos “deveres escolares” que Jullya traz para casa. E, apesar de esses textos não fazerem nenhum sentido em sua experiência de vida e seu universo vocabular, ela se orgulha de realizar essa tarefa para a filha. E eu, observando seu franco progresso na leitura dos enunciados escolares, assistindo as duas todas as manhãs nessa atividade, sentadas à mesa da cozinha, em minha casa, também me orgulho muito dela!

A história de Solange é só mais uma das tantas histórias que eu tenho encontrado e de que tenho sido coadjuvante, ao longo de minha vida como alfabetizadora de jovens e adultos. São inúmeras Solanges, Isauras e Rosas. E tantos Severinos, Amaros, Raimundos. E muitos outros, que têm passado pela minha vida, alfabetizados por mim. Apesar de todo o contentamento gerado por saírem da condição de analfabetos e da transformação pessoal que muitos afirmam ter ocorrido em suas vidas, essas pessoas e seu processo de apropriação da língua escrita têm deixado em mim uma marca muito angustiante. Algo que me inquieta e me provoca, por não conseguir torná-los, competentemente, sujeitos da escrita. São pessoas que procuram a escola noturna para aprender a ler e a escrever e que passam anos vivendo um demorado e sofrido processo de alfabetização, que aprendem a ler e a escrever algumas frases e

pequenos trechos, mas que nunca conseguiram, de fato, “botar um livro dentro da cabeça” e, tampouco, dar a saber suas histórias de vida ou outra qualquer, por escrito, escritas por eles mesmos, de forma que tenham legitimidade dentro ou fora da escola, no seio de uma sociedade letrada e eminentemente grafocêntrica. Sempre fico pensando se depende mesmo só de mim entregar a eles esse cobiçado passaporte para o mundo da escrita, sacar essa carta de cidadania. Seria eu, realmente, como alfabetizadora dessas pessoas, quem daria a elas a autorização para serem visíveis dentro de uma sociedade pautada na cultura científica? Se a resposta for “sim”, devo confessar que, ao longo desses anos, não tenho dado conta dessa tarefa. Penso que existe algo, entre esse sujeito aprendiz e a forma como a escola e seus rituais foram concebidos, que impede que esse processo seja vivido de forma plena e possa levar essas pessoas a uma convivência harmoniosa com as práticas de ler e escrever.

Vendo a angústia de tantas pessoas como Solange, que buscam encontrar solução para seus problemas diários na leitura e na escrita, na maior parte das vezes em vão, é que me motivei a buscar um Curso de Doutorado para aprofundar meus estudos, no intuito de compreender melhor onde nós, professores alfabetizadores, temos falhado. Que sonho é esse que é tão raro de se realizar, mesmo num país onde saber ler e escrever é um direito público subjetivo de todos os seus membros, independentemente da idade? Por que é tão difícil para essas pessoas serem leitores e escritores competentes, ainda que de suas próprias histórias de vida? Por que é tão complicado, mesmo após anos de escolarização, escrever ou ler um texto “com confiança”?

O presente trabalho é motivado principalmente por esse enorme desejo: compreender, enquanto alfabetizadores, por que Solange, e todos os outros sujeitos sociais que passaram, e ainda passam pela minha sala de aula, não conseguem se tornar sujeitos da escrita como eles têm o direito de ser e nós gostaríamos que o fossem.

A preocupação de ver Solange, Raimundos, Isauras e Severinos, e tantos outros, que após passarem pelo processo de alfabetização continuam a ver na escrita uma inimiga, uma dificuldade, é que me move a realizar um estudo que me auxilie na compreensão desse fenômeno. É, principalmente, a necessidade de compreender porque o projeto de integrar pessoas não alfabetizadas à cultura letrada não tem realizado a transformação que promete.

“Escreve-se e ensina-se por paixão.”

Angel Rama

Ao apresentar este trabalho, não posso me furtar de confessar a imensa dificuldade que senti em manter separados, do estudo que realizei, a minha vida de filha de metalúrgico, ex-aluna de EJA¹ - dos quatorze aos dezessete anos - e os meus trinta e oito anos de magistério, vividos tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, quase todos dedicados à alfabetização de jovens e adultos, dentre eles, simultaneamente, vinte anos formando professores, principalmente alfabetizadores de jovens e adultos, e também professores do Ensino Fundamental da EJA, tanto da rede pública de ensino como da rede privada, ONGs e Movimentos Sociais.

Confessada a minha impotência em ser uma pesquisadora totalmente imparcial, que se distancia do objeto pesquisado em nome de um “rigor científico” fundamentalmente necessário ao trabalho isento, assumo, nessas primeiras linhas, que quem escreve esse trabalho é ora a professora “primária” da rede estadual de ensino que alfabetizou tanto em uma fazenda, num distrito de Vassouras – RJ, como numa escola noturna da rede municipal, no mesmo município, na década de setenta; ora a alfabetizadora de “meninos de rua” no Rio de Janeiro; ora a alfabetizadora de jovens e adultos e que transitou por inúmeros movimentos sociais, inclusive como formadora, no interior de várias comunidades do Rio de Janeiro e do interior do nordeste, no âmbito de sindicatos, de igrejas e de ONGs, desde o tempo em que essa prática era conhecida como Educação Popular até os dias de hoje como professora da PUC-Rio; e a alfabetizadora há quinze anos no Curso Noturno do Colégio Santo Inácio, na rede particular de ensino. Além dessas, fala nesse trabalho a criatura humana, que ainda fica indignada com a situação de exclusão social da maior parte das pessoas nascidas neste país tão grande, tão diverso cultural, política e socialmente, onde a injustiça tem uma voz muito alta e cala fundo na alma de quem não se conforma com a maneira com que a cultura e a educação das classes populares vêm sendo tratadas pelos gestores públicos e privados, principalmente no que diz respeito ao sucesso desses sujeitos sociais quando passam pelas escolas de EJA. Desta forma, peço licença a você leitor deste trabalho, para ser, ao

¹ EJA – Educação de Jovens e Adultos

longo deste texto “eu” e “nós”.

Fico muito inquieta quando vejo a culpa pelos problemas da educação que vivemos hoje ser atribuída ao mau desempenho dos professores, pura e simplesmente. Tenho consciência, enquanto professora e enquanto formadora, do quanto todos se esforçam para superar as inúmeras dificuldades que se encontram postas no campo da alfabetização, tanto na escola pública quanto na rede particular de ensino, e sei “de cor” (de coração!) o quanto eles gostam do que fazem. Tenho conhecimento do quanto é difícil alfabetizar, principalmente quando se trata de trabalhar com pessoas jovens e adultas, oriundas de uma cultura tão distinta da cultura letrada; pessoas que possuem, garantido por lei, o direito público subjetivo² e inalienável de ter acesso à Educação Fundamental. Fico extremamente preocupada quando a culpa pelo pouco sucesso dos alunos recai sobre a figura dos professores. Quero registrar que o estudo que realizei não trabalha com o pressuposto de que os professores sejam os culpados pelo baixo desempenho dos alunos jovens e adultos nas práticas de leitura e escrita. Ao contrário, este trabalho deseja tirar dos ombros dos professores toda espécie de culpa pelo insucesso de seus alunos. Os professores, até onde conheço e participo dessa problemática como professora e como formadora, são tão desautorizados a assumir um lugar ao sol no mundo prestigiado quanto os alunos.

Além de todas as minhas inserções no mundo da alfabetização, vivo em casa, com Solange, uma relação de afeto, e sobretudo de “poder”, e suponho que esta última seja muito parecida com a relação professor(a)/aluno(a) vivida dentro das escolas, tradicionalmente. Desta forma, peço licença, mais uma vez, aos leitores deste estudo para trazê-la como minha interlocutora, e o faço através de reproduções de nossas intermináveis conversas sobre a leitura e a escrita, a escola e o letramento, uma vez que

² “Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. Assim o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo. (...) A Lei nº 9.394/96 explicita no § 3º do art. 5º que qualquer indivíduo que se sentir lesionado neste direito, pode dirigir-se ao Poder Judiciário para efeito de reparação e tal ação é gratuita e de rito sumário.” (Parecer 11/2000:22)

acumulo em relação a ela o papel de patroa e professora, ao longo de nossa convivência de dez anos. Através de Solange, por suas reflexões tão iguais às que tenho ouvido ao longo desses trinta e sete anos em salas de aula, tento trazer para o interior deste trabalho todos os meus alunos alfabetizando, desde a década de setenta até os dias de hoje, como co-autores deste estudo, por terem sido, ao longo desse tempo, tão mestres quanto “aprendizes”. Mestres, não só por me ensinarem tantas coisas importantes, mas sobretudo por me mostrarem, de forma exaustiva, a maneira como pensam e aprendem e, principalmente, por me oferecerem um enorme e sempre renovável voto de confiança.

Essas minhas experiências de vida e de trabalho, coloco-as agora a serviço da reflexão sobre o pouco sucesso dos programas e escolas que trabalham com a alfabetização de jovens e adultos, ao longo de todos esses anos que se passaram desde a década de 1940³, quando o analfabetismo passou a ser tratado como um problema nacional.

As críticas geradas por todo esse processo de insucessos, evasões e repetências, ao longo de muitos anos, apontam para uma análise, quase sempre preconceituosa, que sinaliza para eles mesmos, os alunos, a culpa por seu baixo desempenho. Solange acredita que saber ler e escrever, dentro das normas gramaticais, com uma leitura de mundo única, ditada pela razão moderna, e nunca através de outras leituras de mundo possíveis, é uma questão de inteligência. Por mais que eu explique que não, que o que está em jogo, quando se trata de conhecermos ou não um determinado assunto, é a nossa experiência em relação a ele e a adequação dele à nossa vida que contam, ela não aceita. Por isso, volta e meia ela repete:

Sabe, Socorro, eu acho muito bonito saber ler e escrever, assim como você faz, pega um livro, outro, entende o que lê, aprende, guarda na cabeça. Eu acho que nunca vou ser capaz, minha cabeça não dá, num alcança, sabe, assim? Mas que é bonito é. Ah, isso é...Você acha que um dia eu consigo? Será, Socorro? (Maria Solange Gomes).

Como a maioria dos meus alunos, ela não acredita na sua potencialidade de

³ É na década de 40 que o analfabetismo no Brasil passa a ser tratado como um problema nacional. Em 1947 surge a UNESCO, com a tarefa de fomentar ações que dêem conta de acabar com o analfabetismo nos países de “terceiro mundo”.

“aprendente”; acha, como todos os outros, que eu digo que ela é capaz de ler e escrever competentemente para agradá-la, porque gosto dela. A esse respeito, Senna (2003) esclarece que *“para a escola, ler o mundo é sentar diante de um livro e absorver o que ele tem a dizer”* (Senna, 2003:214). Assim, o aluno necessita ler o mundo, através da lente da escola, mais precisamente dos livros, observando e trocando informações sobre ele, com seus pares. Solange e todos os outros não acreditam que suas dificuldades em se apropriar do código escrito, seja para ler ou para escrever, digam respeito a uma deficiência da escola em permitir outra leitura e escrita do mundo, mas sim às suas próprias incapacidades.

A falta de uma política oficial de formação de professores alfabetizadores em EJA, coerente e conseqüente⁴, que, entre outras coisas, tenha condições de colocar em prática esta modalidade de educação dentro de princípios pedagógicos realmente adequados a um público bastante específico é uma questão a ser considerada, sempre que desejamos compreender a dificuldade dos alunos na apropriação e consolidação da alfabetização. Falta-nos uma prática pedagógica que seja capaz de autorizar a esses alunos a realização de uma leitura e uma escrita de mundo que realmente digam respeito a uma realidade dinâmica, específica e diferente da perspectiva que rege a ciência moderna e, além disso, validá-la para que ganhe permanência. A ausência de uma prática coerente com a legislação específica da área e com um referencial teórico conseqüente com essa realidade tem como resultado a rotatividade desses alunos nos vários programas e projetos existentes. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de 10/05/2000: *“A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento conseqüente (p.2).*

A conseqüência dessa falta de adequação é verificável quando observamos a passagem desses jovens e adultos pelas diversas experiências existentes desde o MOBREAL, nos anos de 1970, até os programas mais recentes como: MOVA, PEJA,

⁴ É preocupante a maneira como se faz a formação de professores alfabetizadores no interior das políticas públicas, principalmente, pois além de chamarem o processo formativo de “capacitação” (curso para incapazes) o período em que deveriam formar esses educadores e educadoras, o fazem de forma aligeirada, através professores, muitas vezes membros de universidades, que não possuem essa experiência prática, ou quando possuem, trata-se de algo passado há muitos anos, e que aconteceu por pouquíssimo tempo. Dessa forma esses processos “capacitadores” são muito pouco úteis e estéreis e não formam adequadamente os sujeitos para essa prática que, tão delicada e sofisticada, requer muito saber prático e teórico de quem vai realizá-la.

Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado, ou mesmo por programas de escolas públicas e particulares que realizam a EJA. Observa-se que esses sujeitos saltam de uma experiência para outra, independentemente do tempo que elas durem, sem, contudo, consolidar seu processo de alfabetização para além de uma “alfabetização não funcional”⁵, quando muito. Solange, que se alfabetizou comigo, em casa, chegou a freqüentar uma turma de alfabetização de adultos, na comunidade onde mora (e se evadiu), e ainda não se sentiu capaz de se matricular numa escola de EJA, na primeira ou na segunda série, por mais que eu a incentive a fazer isso. Por enquanto, estuda comigo, nas minhas horas vagas, alegando que em casa não tem vergonha de “errar a língua”. Este comentário me remeteu a Manoel de Barros, o poeta que nos diz, em sentido contrário ao dela: *“temos que enlouquecer o nosso verbo, adoecê-lo de nós, a ponto que esse verbo possa transfigurar a natureza. Humanizá-la”* (Barros, 1993:56).

No que se refere à evasão e à repetência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos do relator Prof. Carlos Jamil Curi, texto bastante contundente, afirma que *“é por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos* (Parecer 11/2000:9).

Nessa perspectiva, precisamos nos perguntar: o que significa ter um modelo pedagógico próprio? Como alfabetizadora, nessa prática há muitos anos, sinto que essa inquietação transformou-se na necessidade de compreender os verdadeiros motivos que estão subjacentes ao pouco sucesso dos adultos no interior das classes de alfabetização e das primeiras séries do Ensino Fundamental. Os diversos programas, na verdade, alfabetizam os adultos que neles ingressam como primeira experiência escolar, mas, certamente, essa convivência com a cultura letrada não tem dado conta de torná-los sujeitos da escrita, produtores de textos e consumidores dos materiais escritos que se encontram disponíveis a todos os leitores competentes, da forma como nós e eles desejamos.

O que se observa é que eles aprendem a escrever seus nomes, a preencher

⁵ Termo disseminado pela UNESCO desde 1958. Esse conceito refere-se à condição das pessoas que têm um nível rudimentar de conhecimentos da linguagem escrita, não suficiente para enfrentar as exigências impostas por seu contexto de vivência, ou seja, dominam, de alguma forma, a estrutura do código, mas são incapazes de o empregarem com a função de um código.

formulários, ler avisos, placas, listas, mas na realidade sua competência na leitura e na escrita não passa muito dessas práticas, e se passa, eles não se sentem confiantes para seguir adiante no uso e no fruto, sem sofrimento ou vergonha; mas seguem sofrendo, se arrastando, detestando cada vez mais ler e escrever, aulas de Língua Portuguesa, e tudo o mais que se derivar dessa vertente. A vida escolar desses alunos é permeada por muita dificuldade em relação à compreensão de textos literários e científicos, de enunciados dos exercícios, provas e demais tarefas escolares escritas; tudo isso, vivenciado com uma extrema dificuldade em compreender a lógica da Gramática da Língua Portuguesa, que é a base do modelo escolar, sem a qual não obtêm aprovação em outras matérias para seguir os estudos ao longo da Educação Básica. Além de nossa incapacidade metodológica, esbarramos também com nossa limitação em concorrer, no interior das escolas, formalizadas de uma forma “insossa” e “estagnada”, com as demais mídias que têm estado presentes na vida de todos nós. Senna (2005), em estudo no qual reflete sobre nossa incapacidade de seduzir nossos alunos para nossas aulas de Língua Portuguesa, nas quais desejamos ardentemente que eles se entreguem à prática da escrita, aponta para o fato de que a invenção da escrita consagrou um conceito de alfabetização e ao entendimento de que as práticas de escrita precisam estar prioritariamente vinculados ao lápis e ao papel e à memorável frase “vovó viu a uva”, prossegue o autor

Não se sabe ao certo se por responsabilidade dos cadernos, dos lápis, ou da vovó e sua uva, esta ingênua concepção de alfabetização deixou muitas pessoas à margem da escrita e inaugurou uma era de exclusão social baseada na crença de que os sujeitos não alfabetizáveis seriam, ao mesmo tempo, sujeitos incapazes de pensar (Senna, 2005:2).

Os poucos documentos produzidos sobre a EJA, principalmente a Declaração de Hamburgo, produzido durante a V CONFINTEA⁶, marco importante na história e na busca pelos direitos, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, conhecidas como Parecer 11/2000 são ainda desconhecidos pela maioria dos

⁶ Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha em 1997.

professores e demais profissionais da escola de jovens e adultos, desconhecida até pelos gestores escolares. Lamento, também, que essas diretrizes, mesmo trazendo uma perspectiva bastante inovadora em relação ao passado, sobre o que seja a EJA e seus sujeitos, na sua operacionalização ainda estejam muito voltadas para o pensamento moderno, uma lógica escolar cartesiana que não consegue inserir, nos currículos escolares, a vida diária de pessoas adultas, trabalhadores, de uma forma realmente significativa e que tenha validade enquanto conhecimento adquirido. E, como consequência, ainda temos exames nacionais e regionais como o ENCCEJA e o famoso “provão” do Estado, que nos deixam incrédulos quanto à possibilidade da existência de algum tipo de mudança por parte dos gestores da Educação de Jovens e Adultos. Possuir diretrizes inovadoras não tem garantido uma prática diferente, até porque as concepções de aprendizagem subjacentes a esses documentos continuam sendo as mesmas que davam sustentação às concepções “tradicionais”; aliadas a elas, algumas pesquisas mais recentes, porém igualmente atreladas a uma perspectiva bastante contrária à lógica das culturas orais, possuindo um forte assento inatista e tendentes a revelar que as classes populares têm algo de “minoridade”. É tarefa muito complexa pensar a Educação de Jovens e Adultos, brasileiros, em meio a teorias européias, francesas, americanas do norte, suíças, cheias de pressupostos “helênicos”, entre tantas outras que têm sido oferecidas a nós em verdadeiros pacotes prontos que caem sobre as nossas cabeças em mágicas “40 horas de capacitação”, quando tanto. Essas teorias “estrangeiras” deveriam ser utilizadas como um rico e importante acumulado acadêmico que nos norteasse em nossa busca e dialogasse conosco em nossas descobertas, mas de forma alguma, deveriam ser as que nos explicam e fundamentam.

Os setores organizados de educadores, como os Fóruns de EJA, têm se preocupado, quase que tão somente, com a importantíssima e inadiável questão do direito, e como essa demanda ocupa muito tempo, têm deixado de fora, ou sem muito aprofundamento, a discussão sobre a prática diária de sala de aula, incluindo aí as questões metodológicas que devem orientar o trabalho com esses sujeitos sociais, que têm assegurada pela lei, a premissa de aprender por toda a vida. Sobre o assunto, o documento que contém as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de 10/05/2000, curiosamente, nos diz:

A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes "saberes" nascidos destes "fazer" (p. 33).⁷

Não conheço qualquer experiência em EJA que tenha validado como currículo os saberes de um marceneiro ou mestre de obras, e tenha garantido a ele o trânsito entre as diversas séries do Ensino Fundamental. Ao contrário, o que vejo são esses profissionais se sentindo impróprios nos bancos escolares, tentando ultrapassar os muros altos das diversas disciplinas com as quais se defrontam. O que acontece, na maior parte dos casos, são o saber popular e as experiências de vida dos nossos alunos jovens e adultos sendo tratados como "motivação", "isca" para atraí-los, uma "armadilha", sem continuidade, e sendo abordados sob a forma de um saber folclórico, interessante, mas sem validade no mundo da ciência, de quem a escola é representante. Senna (2004), refletindo sobre os rituais escolares, nos diz que *"a escola, portanto, passa a assumir em nossa sociedade um espaço sagrado, como um templo que elevaria homens comuns à condição de homens civilizados"* (Senna, 2004: 13).

Ainda uma questão que me preocupa, no âmbito dessas discussões, é a constatação de que, a partir de 1997, por ocasião da V CONFINTEA, o termo Educação Popular foi tragado para dentro da nova nomenclatura que foi adotada – EJA. Desta forma, neste trabalho, chamarei de EJA algumas atividades que, em outra circunstância, eu chamaria de Educação Popular.

Minha preocupação aumenta quando percebo a força da presença da lógica do pensamento científico em detrimento de outras lógicas, de outros saberes. Mesmo com uma legislação tão avançada em relação às anteriores, a prática mudou muito pouco, e

⁷A normatização dos incisos X e XI do art. 3º da LDB, que valoriza a experiência extra-escolar, é competência dos sistemas de ensino. Além de exigência legal, esta normatização impede alternativas facilitárias na obtenção de créditos escolares e certificados de conclusão. Esta orientação vale também para o aproveitamento de estudos.

hoje não tenho dúvida de que existe um modelo de sujeito cognoscente idealizado, totalmente inspirado na cultura científica cartesiana, subjacente a esses documentos “inovadores”. É um modelo abstrato de homem a ser educado que, incondicionalmente, faz com que o adulto não-escolarizado seja reconhecido como alguém que possui uma carência a ser suprida pela escola. Desta forma, esse adulto é entendido como sendo um “não”, um ser “inferior”, alguém “incompleto”, principalmente por ele mesmo.

Conhecer melhor a realidade e o contexto desses alunos implica refletir a vida adulta em aspectos como o mundo do trabalho, as relações interpessoais e a inserção em situações de aprendizagem, entre outros. Ainda uma grande preocupação é não tratar esse jovem e adulto como um ser abstrato sem levar em conta que historicamente ele convive, consome e produz conhecimento em seu meio cultural (Oliveira, 1999). Este tipo de visão impede que se possa compreender esses alunos como sujeitos sociais pertencentes a uma cultura específica, diferente do modelo universal e abstrato de homem, da cultura científica. Oliveira (1999) ilustra essa preocupação afirmando:

o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais, de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Possui uma história mais longa e provavelmente mais complexa, de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas (Oliveira, 1999: 59-60).

Pensando assim, uma questão que se coloca em minhas reflexões é: porque os adultos não-alfabetizados aprendem tantas coisas ao longo de suas vidas e, quando chegam à escola, não conseguem transitar pela uma cultura científica com o mesmo desembaraço com que vivem?

Apesar desta não ser uma questão nova, é fundamental que o tratamento dado a ela seja totalmente diferente do que vem ocorrendo ao longo de muitos anos. Ou seja, é necessário tratar desse questionamento para longe da idéia de falta, carência ou alguma categoria análoga. O grande desafio de enfrentar essa questão é fazer uma análise de outra qualidade, sem perder de vista os aspectos políticos, culturais e sociais, entre os mais importantes.

Do ponto de vista político, o aluno jovem e adulto, sem alfabetização, que busca as escolas de EJA, mesmo que esteja sem emprego é, na maioria das vezes, um trabalhador importante na construção da sociedade. Trata-se de um sujeito que, embora esteja ausente das esferas públicas de decisão, tem uma participação ativa na sociedade, como consumidor e produtor de bens de consumo e, mesmo trabalhando em subempregos, é ele quem está na base da pirâmide, é o seu fazer que permite que as demais esferas de produção sigam o seu injusto caminho excludente. São eles: agricultores(as), construtores(as) de prédios, pontes e estradas, faxineiros(as), domésticos(as), cozinheiros(as) de restaurantes, entre muitas outras profissões. São pessoas que, dentro do possível, pagam seus impostos, se inserem na vida ativa da sociedade e dela participam. É igualmente verdade que muitos desses sujeitos sociais encontram-se desempregados, excluídos de um mercado de trabalho que fala da valorização das experiências de cada um, independentemente do ambiente escolar, mas nada diz da extrema desigualdade, das condições e oportunidades de aprendizagem com que cada um conta para valorizar suas experiências de trabalho e seus conhecimentos de vida (Lara, 2003). Não falo apenas em condições de acesso, mas também em condições de permanência e sucesso.

Do ponto de vista cultural, esses sujeitos são produtores e consumidores de cultura e atuam de forma significativa em suas comunidades, disseminando e preservando suas manifestações de origem, mesmo que em contextos excluídos e desqualificados pela cultura legitimada, pela lógica dominante.

Do ponto de vista social, os jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização convivem em sociedade, dando sua real contribuição, buscando e efetivando ações que, em geral, são alternativas interessantíssimas para o contexto social em que vivem, mesmo que, na maioria das vezes, essas ações sejam invisíveis aos olhos da sociedade que dita as regras e normas de convívio.

Trata-se, portanto, da necessidade de traçar, neste estudo, um perfil que dê conta de compreender quem é esse sujeito social que, nas escolas de EJA, vive o papel de “aluno”. Faz-se necessário desenvolver um estudo que permita compreender melhor esses alunos. Uma vez de posse deste estudo, é de fundamental importância conhecer os parâmetros que dão sustentação às políticas, práticas e concepções de aprendizagem em

EJA, para que possamos verificar que teorias do conhecimento estão subjacentes a eles, de que modelos de sociedade, escola e homem eles estão a serviço. Precisamos compreender qual é a lógica que está presente nessas proposições de “inclusão” à cultura letrada.

Este trabalho, portanto, se realizou no intuito de me fazer compreender quais os motivos que têm impedido os alunos adultos de se tornarem leitores e escritores capazes de transitar pela diversidade de textos que estão presentes na sociedade, partindo do pressuposto de que existe, de um lado, um perfil de aluno “aprendente”, real, que enquanto pesquisadores, precisamos conhecer quem é, e em contrapartida, de outro lado, toda uma metodologia específica, fundada também num sujeito “aprendente” que foi idealizado pela cultura científica.

Assim sendo, o presente estudo busca verificar os parâmetros que dão sustentação às políticas, práticas e concepções de aprendizagem em EJA e sua coerência com a meta de promover a integração dos sujeitos jovens e adultos à cultura letrada.

Na ordem de traçar um perfil do sujeito que é inerente à figura de aluno de EJA, faz-se necessário colocarmos as seguintes questões: é possível encontrar subsídios na História da Educação de Adultos no Brasil? Que tipo de sujeito cognoscente o adulto não-alfabetizado representa? Os estudos sobre a formação do povo brasileiro fornecem alguma pista? Existe diferença entre o modo de pensar da cultura oral e o da cultura científica, que justifique o baixo desempenho desse aluno e configure a existência de um confronto entre formas de pensar?

Na ordem de verificar se os parâmetros que dão sustentação às políticas, práticas e concepções de aprendizagem em EJA são coerentes com a meta de promover a integração dos sujeitos jovens e adultos à cultura letrada, colocamos as seguintes questões: Como é tratado o objetivo de “incluir” os jovens e adultos na cultura científica, ou cultura letrada, nos documentos oficiais e demais parâmetros que regem a EJA? A História da Educação de Adultos no Brasil influencia o marco teórico da EJA? De que forma? Qual o perfil de sujeito cognoscente da Cultura Letrada? Ele está presente nos parâmetros que dão sustentação à EJA? Existem pistas que auxiliem essa análise, na compreensão das visões de mundo que se encontram subjacentes às teorias do conhecimento? Além disso, existe nas metodologias uma concepção de infância incompatível com o trabalho pedagógico com adultos? Os métodos e metodologias de alfabetização utilizados na EJA estão em

consonância com o perfil dos alunos e sua forma de ler e compreender o mundo, e nele atuar? Existe algum subsídio para essa análise, nos estudos da Lingüística? Os estudos e concepções de Educação Inclusiva oferecem subsídios para resolvermos essas questões?

Apesar de o objeto de investigação desta pesquisa ter me suscitado inúmeras questões, desejo deixar claro que não se trata de questões independentes que apontam, cada uma, numa direção, causando uma possível dispersão do objeto a ser estudado. Na realidade, todas as questões que foram levantadas convergem para um feixe de aspectos teóricos que podem, e devem, ser tratados concomitantemente, sem com isso fragmentar o objeto a ser estudado. Dessa forma, será necessário estabelecer uma discussão que busque compreender melhor: as culturas orais e a cultura acadêmica; as variadas formas de pensar das culturas orais o pensamento científico; as diversas leituras de mundo possíveis dentro de cada paradigma, entre tantos outros aspectos; sem, contudo, estabelecer qualquer tipo de análise maniqueísta ou dicotômica.

Nesse sentido, vale lembrar uma citação que se encontra presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o Parecer 11, de 10/05/2000, longa, mas importantíssima de se levar em conta, em se tratando de um texto de lei:

Do Brasil e de suas presumidas identidades muito já se disse. São bastante conhecidas as imagens ou modelos do país cujos conceitos operatórios de análise se baseiam em pares opostos e duais: “Dois Brasis”, “oficial e real”, “Casa Grande e Senzala”, “o tradicional e o moderno”, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão, assim como os respectivos “tipos” que os habitariam e os constituiriam. A esta tipificação em pares opostos, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros:

alfabetizados/analfabetos⁸, letrados/iletrados.⁹ Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros têm iniciação de tal modo precária nestes recursos, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia-a-dia. (p. 3).

A propósito, nunca é demais lembrar que, de uma população de 170 milhões de pessoas que configura hoje a sociedade brasileira, o Brasil possui quase 120 milhões de jovens e adultos entre aqueles que são: analfabetos absolutos (16 milhões), analfabetos funcionais (33 milhões) e pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental (66 milhões).¹⁰ Esses números não teriam muita importância se vivêssemos em uma sociedade que acolhe todos os seus membros, com suas singularidades, de uma forma realmente plural, mas, ao contrário disso, Senna (2007a) nos lembra que

o mundo moderno, todavia, introduziu nos últimos seiscentos anos um conceito que viria a transformar de modo sui generis a relação do homem com a pluralidade, qual seja, o de urbanidade civilizada, na qual todas as nações buscam introduzir-se e que é parâmetro mundial para a avaliação da qualidade da vida humana. Mesmo que as nações do planeta ainda se diferenciem muitíssimo quanto ao nível de

⁸No âmbito das Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a professora Magda Becker Soares (1998) esclarece:

“o conceito de alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita.” (Apud Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: 19)

⁹ A mesma autora diz: “Letramento é, pois, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita...” (idem, p. 18) “Assim, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente...” (p. 20) Segundo a professora Leda Tfouni (1995), “enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito” (p. 9) .

¹⁰ Dados fornecidos pela SECAD/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades do Ministério da Educação e Cultura, através do seu ex-secretário Thimoty Ireland em 2004, durante o V Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, realizado na UERJ.

aproximação a esse parâmetro de urbanidade civilizada, todas, sem exceção, esforçam-se para, de algum modo, conformar-se a ele. (Senna, 2007a:24).

Não podemos ignorar que esse conceito de urbanidade civilizada está atrelado ao projeto de felicidade anunciado pela ciência moderna. A felicidade passa a ser, então, viver de forma adequada, à luz da cultura moderna. Nesse contexto, a escola passa ser o lugar ideal para a formação desses homens civilizados, uma formação que vem de fora para dentro, centrada em modelos de sujeitos coletivos idealizados (Senna, 2007a). Assim, a questão do direito está totalmente permeada de uma ideologia que fere, de morte, a existência de sujeitos individuais, com objetivos particulares. Trabalhar em prol do direito é, sem dúvida alguma, transitar de forma ambígua num mesmo terreno, onde residem a realização da inclusão e a formatação do sujeito aos ideais da modernidade. E isso dá o que pensar, e me levaria a uma outra tese, certamente.

1.1 A configuração do trabalho

A falta de confiança que Solange e os outros alunos apresentam em relação à sua produção, tanto oral como escrita, me moveram a realizar este estudo, na busca de uma melhor compreensão de suas dificuldades em se apropriar e conferir legitimidade aos saberes adquiridos de forma escolar. Isso não acontece só por se tratar de novos saberes, no início do processo de alfabetização, mas permanece ao longo de suas vidas. Solange já está alfabetizada há mais de cinco anos, e ainda assim, comporta-se como se tivesse acabado de aprender a ler e a escrever. Ela, e os outros alunos, não conseguem admitir a alfabetização, e demais aprendizagens escolares, como algo que possa se incorporar aos seus outros saberes, para serem utilizadas como facilitadores do seu dia-a-dia. O que aprendem na escola ocupa sempre um outro espaço, poderíamos dizer que se superpõe aos saberes da experiência de uma forma frágil, com um caráter de provisoriedade, algo que tem sido denominado de alfabetização funcional e que, dependendo da intensidade com que tais saberes são levados em conta, podem desaparecer de uma hora para a outra, sem deixar vestígio remetendo os alunos de volta à condição de analfabetos. Há um fato que ilustra bastante essa condição de provisoriedade da escolaridade e que nos fornece até mesmo a impressão de que estudar, ler e escrever causariam um certo “estorvo” aos

alunos jovens e adultos, que relato a seguir. A maioria dos alunos de EJA, que estudam nos diversos programas, não leva seus livros para casa. Esses alunos acham que o material escolar é um estorvo em suas mãos e bolsas, nos ônibus cheios e em suas casas pequenas, pedem-nos que os guardemos na escola, em algum lugar, qualquer um, para não aumentarem o peso que já carregam em suas vidas, no dia-a-dia. Isso me leva a concluir que, para esses sujeitos sociais, estudar, ler e escrever são atividades eminentemente escolares, nada que se deva realizar em casa e, além do mais, é muito pesado.

Para realizar este trabalho, proponho-me a fazer uma pesquisa teórica, bibliográfica, de cunho explanatório, além disso pretendo utilizar contribuições de minha vivência profissional sob a forma de entrevistas e observações de alunos e experiências práticas na área do problema pesquisado; o estudo incluirá, ainda, uma análise das produções orais e escritas desses alunos, com o intuito de facilitar a compreensão do fato estudado. No início acreditei em outro caminho, o da análise da produção de textos, mas a constatação de que cada texto produzido por meus alunos, em processo de alfabetização, possuía uma gramática individual, me obrigou a partir para uma incursão de natureza mais teórica, na tentativa de melhor compreender o cerne dessa questão. Abandonei, então, essa perspectiva de trabalho após categorizar 100 textos diferentes, produzidos por meus alunos. Transcrevo um desses textos que julgo ser bastante emblemático, quando se trata de compreender que as gramáticas são individuais. O texto diz respeito àqueles alunos que permanecem durante um tempo maior na escola, e produzem um texto sem uma “correta” segmentação das palavras, ou seja, são os que escrevem sem estabelecer, dentro das normas, os limites entre uma palavra e outra. Esses alunos tampouco conseguem se apropriar das regras ortográficas que regulam a língua escrita, sendo que essa impossibilidade de usar as regras gramaticais estabelecidas é peculiar a cada sujeito, como no exemplo a seguir:

*Noferia do fui para casa de minha irmã com meu
marido comiuito churasco fis uma viagem muito
boa avenida bra si esta vaboa e na orade votar
uma belesa, curti muito a viagem u dia estava
uma belesa cheguei muito com sada noo trodia
fitra balhar e a cabu o feria do. (04/07/2005)*

(Marizete, 46 anos, 4 anos no colégio, está agora na 2ª fase).

Assim como Marizete, os outros alunos produzem seus textos, ancorados em uma gramática interna e individual, e nem por isso carentes de uma lógica que os explique. No texto Gramática do Preconceito¹¹, Britto e D'Angelis (2003) afirmam que

a lingüística moderna, contudo, já demonstrou que não há línguas melhores ou piores, nem variedade lingüística que não tenha gramática articulada e consistente. Mais ainda, tem bem estabelecido que a variação é intrínseca ao fenômeno das línguas humanas. A idéia de uma forma ideal de expressão oral e escrita e sua associação à inteligência humana, que dominou o pensamento europeu até o século 18, resulta de uma visão simplista e etnocêntrica de sociedade (Britto e D'Angellis :1).

Para não perder o foco do estudo utilizei apenas os trabalhos que faziam parte do recorte escolhido, optando por alguns autores, em detrimento de outros. Desta forma, trabalhei em duas vertentes bibliográficas. A primeira vertente refere-se à literatura que fornece subsídios ao traçado da história e do perfil do sujeito social que se constitui como aluno de EJA, sua identidade, e os demais pressupostos que fazem parte do processo educativo. Para formalizá-la, decorreram estudos de Filosofia, Sociologia e Antropologia, entre os principais, em trabalhos nos quais essas disciplinas, através de seus autores, se prestam para refletir sobre o tema escolhido, numa perspectiva interdisciplinar.

A segunda vertente bibliográfica foi traçada com base na literatura que fornece referencial teórico às políticas, práticas, e concepções de aprendizagem em EJA, e fora dela, já que ela se mostra ainda um campo muito tímido no que diz respeito à produção teórica. Para que este trabalho tivesse sido possível, foi relevante visitar estudos de Pedagogia, Psicologia e Lingüística, entre os mais importantes. Nessa vertente, foi indispensável trabalhar com os documentos que dão sustentação legal e metodológica à área de EJA.

¹¹ Luiz Percival Britto é presidente da ALB – Associação de Leitura do Brasil, vinculada à UNICAMP. O texto está publicado no site: www.alb.com.br

Utilizei, recorrente e *preferencialmente*, em todos os capítulos, as pesquisas e demais estudos teóricos de Luiz Antonio Gomes Senna, orientador deste estudo, pesquisador do tema da alfabetização e letramento na perspectiva da inclusão, como importantes contribuições para a compreensão da questão do sucesso e permanência dos jovens e adultos nas escolas de EJA, uma vez que esse pesquisador da área da educação, lingüista por formação, realiza uma análise bastante significativa, com fundamentos lingüísticos, a respeito da cultura oral e da cultura científica e os respectivos modos de pensar dos sujeitos que elas derivaram. Segundo esse autor, o problema da alfabetização em países de cultura predominantemente oral, como no caso brasileiro, transcende em muito a já clássica concepção do processo construtivista de alfabetização, centrado no processo específico do desenvolvimento da lecto-escrita (Senna, 2003). O autor afirma que *“a apropriação da leitura e da escrita – na concepção normalmente privilegiada pela cultura acadêmica e escolar – implica necessariamente um mergulho profundo em um mundo dominado por valores socio-culturais perante os quais, antes de mais nada, é preciso antever uma relação de possível pertencimento”* (Senna, 2003: 200-201).

A importância das contribuições das pesquisas de Senna (1995, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007a, 2007b, 2007c) a este estudo se dará principalmente porque, como afirma Moura (1999), no campo da formulação teórica da alfabetização de jovens e adultos existe uma zona de conflito entre o pedagógico e o lingüístico, que necessita ser superado. Essa superação necessita acontecer de forma que, ao buscarmos um embasamento na lingüística como ciência que estuda os modos de funcionamento dos sistemas de escrita, o estudo dos confrontos entre o sistema fonológico da língua e seu sistema ortográfico, bem como o apoio da sociolingüística e da psicolingüística, adquiramos as condições favoráveis à manutenção da conciliação entre os três campos: a Lingüística, a Pedagogia e a Política (Moura, 1999). A contribuição de Senna foi relevante porque suas reflexões partem de uma perspectiva crítica que desvela, no cerne da questão, fenômenos tais como: a gramatização da língua, o advento da cultura moderna e da universalização do ensino, e as concepções de homem a ser educado, que estão subjacentes à história da modernidade e sua implicação na escolarização. Em suas reflexões sobre o sentido social da escola e inclusão, Senna (2004) afirma que *“o sentimento social da escola – tal como a concebemos ainda hoje – está fortemente associado, tanto ao dogma da Razão, quanto ao princípio de banimento,*

ambos solidariamente agregados como ícones de uma cultura que não tolera as diferenças e se sente ameaçada por elas” (Senna, 2004:54).

Dessa forma, segundo Senna (2004), movida pelo fascínio da Razão, a cultura científica concebeu um modelo de homem totalmente baseado na figura de um sujeito mítico, idealizado como *“a própria energia da criação, a mais pura e sublime figura entre as produzidas por Deus, cuja energia lhe era imposta como um dom inato”* (Senna, 2004:54). Assim, o inatismo, responsável pelo dogmatismo na formulação do homem moderno, imputa à Razão um caráter individual e atemporal que, segundo esse autor, justificariam as bases de uma ciência que se auto-intitulava universal, não por força de uma generalidade entre os homens, mas sim por condição de uma estrutura de conhecimento que se colheria na origem ontológica de todas as coisas (Senna, 2004). As pesquisas de Senna apontam para o centro da questão da inclusão, uma vez que o exacerbado cunho racionalista escondeu atrás de si uma profunda incoerência, ao reconhecer como verdadeiro somente *“o conhecimento que se produzisse por certos sujeitos sociais, edificados que fossem à imagem e semelhança de valores sociais rigidamente prescritos pela ordem cultural da sociedade moderna. Aos outros, legou-se a debilidade e a escravidão”* (Senna, 2004: 55).

Este estudo, também conta com as contribuições do filósofo francês Michel Foucault que, tratando da questão do saber e do poder, rompe com as concepções clássicas desses termos e inaugura uma discussão na qual o poder se coloca, não como algo que se cede ao outro, mas como uma relação de forças. Foucault (1987a, 1987b, 1979) ao nos brindar com sua interessante arqueologia do saber, e genealogia do poder, enriquece este trabalho e dando substância à discussão sobre o conceito de verdade que habita a ciência moderna. Além desses dois principais autores esse estudo conta com outras interlocuções; além dessas, utilizei também os documentos formais produzidos especificamente para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Abaixo, relaciono cada grupo de teóricos pesquisados com o tema, ou capítulo, desenvolvido.

No **segundo capítulo** trato, como ponto de partida, da história da Educação de Jovens e Adultos. Apesar de tocar na questão da chegada dos jesuítas em solo brasileiro no século XVI e falar um pouco desse contexto tão decisivo na formação do analfabetismo no Brasil, escolhi trabalhar preferencialmente o período que começa na década de 1940, por ser a época em que o analfabetismo passa ser considerado como problema nacional.

Escolho nesse momento inicial trabalhar, preferencialmente, com os estudos de Osmar Fávero e Aída Bezerra, que viveram intensamente essa época, como educadores populares nos movimentos de educação de base e, posteriormente, seguindo o caminho da formação de educadores populares, alfabetizadores de jovens e adultos e professores da rede pública de ensino; o primeiro no âmbito de uma universidade federal, a segunda no âmbito de ONGs e movimentos sociais, no calor do *front* onde acontece esse confronto de sistemas de conhecimento.

Optei por recuperar a história da alfabetização de adultos no Brasil para que fosse possível, através dela, compreender melhor as fragilidades desse campo teórico. Procurei mapear contradições, incongruências, e mesmo equívocos que foram cometidos nesse percurso. O traçado da história teve por mérito me mostrar todo o acumulado de uma prática que passou por várias perspectivas, desde a catequizadora, assistencialista, até a que se diz formadora da cidadania, inclusiva e produtora de pessoas críticas e autônomas. Acredito que olhar para o que acumulamos em práticas anteriores seja um caminho bastante interessante, quando pensamos discutir e experimentar novas concepções e metodologias de trabalho. Além disso, é minha intenção compreender melhor a origem da produção de analfabetos e a gênese da baixa auto-estima e da identidade desvalorizada das pessoas não-alfabetizadas. Contudo, esse capítulo mostra de forma bastante contundente a relação das instâncias de poder do nosso país com a produção do analfabetismo, e sua responsabilidade na manutenção desse estado de coisas.

A respeito da história da formação do povo brasileiro e sua consequência na Educação, no âmbito desse capítulo também me utilizei das reflexões de Ana Maria Freire. Trata-se de um estudo denso, que nos apresenta os modos de produção do analfabetismo, desde a chegada dos jesuítas até 1930. Freire (1989) afirma que sua pesquisa sobre a história do analfabetismo tem como pano de fundo a Filosofia, que lhe fornece fundamentos ontológicos e epistemológicos sobre o assunto. A pesquisa de Freire (1989) nos faz refletir e constatar que a História do Brasil que nos foi contada na escola é a história da mentira e do jogo de interesses, que foi empurrada goela abaixo dos estudantes ao longo de vários anos. A autora nos faz compreender que o processo de colonização e, conseqüentemente, a produção do analfabetismo realizou no povo brasileiro a “violentação da mente”, o “atordoamento de consciências” e a “interdição do

corpo”, categorias por ela trabalhada que dão conta de explicitar o processo da proibição a negros, índios e mulheres de presença física em ambientes que facilitassem o letramento.

No que se refere à bibliografia específica da área de EJA, trabalhei não só com os marcos legais e os textos que se configuram como aqueles que definem as diretrizes dessa modalidade de educação, mas também me utilizei de alguns poucos trabalhos e pesquisas que vêm sendo produzidos ao longo de vários anos, e que analisam a história e a produção do analfabetismo no Brasil, assim como de estudos teóricos, críticos, que foram empregados na construção do marco referencial da EJA. O texto de Carlos Jamil Curi, que contém as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, se constituiu num documento bastante importante não só nesse capítulo, mas no trabalho como um todo, pois sugere práticas pedagógicas que devem ser realizadas nas escolas de EJA. A análise desse documento trouxe, para essa pesquisa, revelações importantes, no que diz respeito à concepção do sujeito/aluno *aprendente* que está subjacente às práticas curriculares da EJA, além de ser relevante, também se refere amplamente ao processo de inclusão do aluno à cultura letrada, promessa que, em seus sete anos de existência, ainda não se cumpriu de forma adequada. Para que a EJA e seus marcos referenciais sejam compreendidos, é de fundamental importância mencionar V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, na mesma ocasião em que o MEC lança os Parâmetros Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse encontro internacional, foram traçadas metas que deram origem a vários documentos da área de EJA. A Declaração de Hamburgo, texto do qual o Brasil foi um dos signatários, é um marco importante nessa modalidade de educação. Segundo esse documento,

é fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. Os desafios do século XXI não podem ser enfrentados por governos, organizações e instituições, isoladamente; a energia, a imaginação e a criatividade das pessoas, bem como sua vigorosa participação em todos os

aspectos da vida, são igualmente necessárias (p.2).

Para que a história da EJA fizesse um encontro com os marcos legais oficiais, me utilizo, nesse capítulo, das Constituições Brasileiras, das LDBs e de alguns documentos e artigos produzidos no âmbito de encontros nacionais e internacionais de EJA. Além disso, os estudos de Alceu Ferraro e de Vanilda Paiva sobre a história da educação brasileira também fazem parte dessa reflexão.

No **terceiro capítulo**, traço um perfil dos alunos da EJA. Ao realizar esse tipo de descrição, tornou-se fundamental trabalhar os conceitos de “identidade”, “auto-estima”. Focalizo a noção de “estigma” como marca, que desde os gregos se emprega como indicativo de uma degenerescência, e que é trabalhada por Irving Goffman. As reflexões de Goffman (1988) também foram de fundamental importância para apreendermos melhor a idéia de “identidade deteriorada”, tão forte entre as pessoas adultas que não sabem ler nem escrever. Goffman (1988) nos mostra que o estigmatizado foi se tornando o protótipo do banido social e, o que é pior, ele acredita que é banido por sua culpa. Utilizo ainda os conceitos de identidade apresentados por Stuart Hall (2003). Este autor defende a idéia de que a identidade do homem na sociedade moderna era bem definida e localizada no mundo social e cultural. Segundo Hall (2003), uma mudança estrutural está fragmentando e deslocando as identidades culturais. Se antes eram sólidas, hoje são menos definidas e mais fragmentadas e marcadas por uma grande mobilidade. Uma idéia de identidade cultural que, quando fala em sujeitos pós-modernos, afirma que estes, apesar de possuírem identidades contraditórias, em diferentes direções, o fazem porque estas podem identificá-los de modo um provisório, pois é índice de sobrevivência (Hall, 2003).

Nessa parte do estudo os trabalhos Michel Foucault foram importantíssimos para que eu não caísse na armadilha de formular hipóteses dicotômicas, reflexões que defendem só um lado da questão. Para Foucault (1987a, 1987b, 1979, 1975) nada temos que esperar de um falso conhecimento objetivo, nem das ilusões da subjetividade pura, mas temos tudo o que aprender e compreender de uma arqueologia das práticas, que fizeram de nós aquilo que somos (Foucault, 1975).

Foucault trabalha essencialmente com o tema do “poder”, numa perspectiva totalmente diferente das concepções clássicas que têm sido largamente utilizadas ao

longo dos tempos. Para ele, o poder não está localizado em uma instituição ou no Estado, o que tornaria impossível a "tomada de poder". O poder não é considerado como algo que alguém possa ceder a quem quer que seja. Trata-se, portanto, de uma relação de forças. Ao ser relação, o poder está em todos os lugares. Segundo Foucault (1975, 1979), uma pessoa que está atravessada por relações de poder, não pode ser considerada independente delas. Para Foucault (1987a, 1979), o poder não somente reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber, constituindo e interferindo nas práticas e nas subjetividades. Com esse trabalho que se configura como uma genealogia, a partir do poder disciplinar, Foucault (1975, 1979) abre novos caminhos para os estudos da história e da epistemologia, entre os mais importantes.

Assim, não pude me furtar de pensar que a tão declarada "crise de identidade" está irremediavelmente atrelada à não menos polêmica "crise da educação". Hall (2003) se ressona da complexidade que o tema identidade nos oferece, e afirma, ao longo de sua obra, que esse conceito ainda é pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea, para ser posto à prova. Contudo, mesmo diante da confissão de Hall (2003) sobre a provisoriade de suas reflexões, penso que a "crise de identidade" existe, e de todos os autores nos quais busquei ajuda, foi nele que encontrei mais ressonância para o meu trabalho. Sobre "crise de identidade", o autor nos oferece a seguinte reflexão:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (Hall, 2003:9).

Ainda sobre identidade e auto-estima utilizo as reflexões bastante significativas de Aída Bezerra, Vera Barreto e Luiz Carlos Barreto que associam a esta discussão a caracterização do sujeito jovem e adulto que busca as escolas de EJA .

As obras de Jean Piaget, Jerome Bruner e Lev Vygotsky são de suma importância

para este trabalho, não só nesse, como em outros capítulos. Jean Piaget, biólogo, psicólogo e filósofo suíço, realizou trabalho importantíssimo no campo da inteligência infantil, e passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia. Os estudos de Bruner (2002, 2001) autor que discute a natureza da narrativa como um modo de raciocínio, também trouxeram elucidação para o problema estudado. Na perspectiva de Bruner (2001 e 2002) existem dois modos de funcionamento cognitivo, sendo que cada um fornece diferentes modos de ordenação da experiência e de construção da realidade.

Lev Vygotsky, psicólogo russo que embora tenha morrido antes de completar quarenta anos, nasceu no mesmo ano que Piaget e traz para esse trabalho relevante contribuição e demonstrou, ao longo da análise que elaborei, ser um referencial importante na formulação dos aportes teóricos de uma Educação Inclusiva que se queira capaz de colocar nos trilhos a escola de nossos sonhos.

Além dos autores citados, neste capítulo, trabalho com autores que refletiram sobre a Pós-Modernidade, como Zygmunt Bauman e Jean-François Lyotard, entre alguns, na medida em que tento compreender o porque do projeto de modernidade não ter cumprido a promessa de felicidade com a qual seduziu a sociedade.

Para refletir sobre a concepção de infância presente nas práticas educativas, através das metodologias e rituais escolares, utilizei os estudos de Walter Kohan, Bernardina Leal e Pedro Angelo Pagni, entre alguns. Kohan (2000, 2004) e Leal (2004) discutem as relações entre a Filosofia e a Infância, tanto no sentido de se pensar o ensino da Filosofia para crianças, tanto no que diz respeito às concepções de infância presentes na escola. Na opinião desses autores, a concepção de aluno está impregnada por uma idéia de infância, vinculada à noção de carência, falta, incompletude. Seria uma idéia de infância que pensa os processos educativos como algo que vai funcionar como um exercício de poder dos adultos sobre as crianças, no sentido de as tornarem submissas às regras de um mundo adultocêntrico (Leal, 2004). Nessa perspectiva, essa concepção seria nociva até mesmo na educação regular, por conta de uma compreensão do conceito de infância bastante misturado com a idéia de criança. Refletindo sobre as categorias de infância e vida adulta Kohan (1999) nos diz que *“não há crianças por natureza. Tampouco há*

adultos por natureza. Esta categorização social está acompanhada de práticas, saberes e valores que constituem identidades, enquadram relações interpessoais e delimitam modos de vida” (Kohan, 1999:62). Nas reflexões acerca da concepção de infância que habita as metodologias de ensino ainda me utilizo das contribuições de David Kennedy e Judith Plotz.

No **quarto capítulo**, abordo o processo de gramatização das línguas como eixo de discussão acerca das questões da linguagem, escrita e do poder. Faço uma visita às questões do “mito do alfabetismo” tão difundido desde os meados da década de 1940, final da Segunda Guerra Mundial, pela UNESCO, e também à questão do direito. Ainda na área da Lingüística, para a compreensão de todo o processo que resultou na formalização do ensino da língua escrita, trabalhei com Ferdinand de Saussure no tradicional “Curso de Lingüística Geral”. A obra de Saussure, resgatada por seus alunos traz importantes contribuições para este estudo, na medida em que introduz nas mais diversas áreas os conceitos de “sincronia” e “diacronia”; *langue* e *parole* que penso serem fundamentais na compreensão da lingüística.

O trabalho de Sylvain Aurox “A Revolução Tecnológica da Gramatização” também será aqui utilizado como importante acervo acerca dos estudos sobre a gramatização das línguas. Trata-se de um trabalho sobre a gramática em que o autor sustenta duas teses. Na primeira tese ele se contrapõe à opinião filósofos, historiadores e lingüistas que defendem a idéia de que a escrita surgiu quando do nascimento das ciências da linguagem. Aurox (1992) defende a tese de que a escrita que é um dos fatores necessários ao aparecimento das ciências da linguagem. Na segunda tese o autor afirma que o Renascimento Europeu é o responsável pela produção de dicionários e gramáticas de todas as línguas do mundo. Todas essas obras foram baseadas na tradição greco-latina. Esse processo, na opinião do autor, mudou drasticamente o que ele chama de “ecologia da comunicação humana” e deu ao ocidente o conhecimento e a possibilidade de domínio sobre outras culturas do planeta.

Outra contribuição importante nesse capítulo encontra-se na obra de Fromkin e Rodman (1993), um trabalho que discute a linguagem como possibilidade de ser aplicada em vários campos que vão desde o tratamento de perturbações da fala até a luta contra o analfabetismo passando pela organização de currículos escolares e problemas de leitura nas escolas. Para fundamentar a discussão sobre linguagem, escrita e poder foi

imprescindível a pesquisa de Gnerre (1991) que, nesse estudo, afirma que se a linguagem tem relação com o poder, será preciso compreender como ela própria instrumentaliza esse poder. Ainda sobre a escrita, o poder e a natureza do povo brasileiro, convido para essa discussão os antropólogos Levi-Strauss, Darcy Ribeiro, Carlos Rodrigues Brandão, Leda Tfouni e o filósofo Michel Foucault. Este capítulo conta ainda com os estudos de Harvey Graff, pesquisador americano, sobre a história da alfabetização nas sociedades ocidentais, os trabalhos da socióloga Helena Levin, os interessantes comentários do chefe samoano Tuiáivii sobre a escrita, as importantes reflexões do filósofo e lingüista Sílvio Elia, e as contribuições de Eduardo Guimarães e Eni Orlandi. Além disso, mostra a relevância da obra de Ferdinand de Saussure.

No **quinto capítulo** (re)visitei os conceitos de Alfabetização, Letramento e Inclusão que julgo serem fundamentais à reflexão proposta nesse trabalho de pesquisa. Em relação ao Letramento, trabalhei com os estudos de Magda Soares e Leda Tfouni, na medida em que ambas discutem o conceito em questão, sendo que Tfouni (1988, 2002) trabalha especificamente com os adultos. Soares (1998) faz uma incursão nos diferentes gêneros textuais, e a cada texto demonstra que o tema Letramento se desdobra e se amplia, de acordo com o interlocutor, ganhando novos significados. Tfouni (1988) preocupa-se em demonstrar que os sistemas de escrita são um produto cultural, enquanto a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito. Neste capítulo também trabalho com Senna (2007b) em sua interessante proposta de conceituar o Letramento a partir de uma discussão ampliada associada a teoria da gramática e sua fenomenologia. Assim, o autor defende a configuração de um modelo teórico de descrição gramatical que possa incorporar no corpo de suas categorias operacionais fatores como a intencionalidade e os modos do pensamento, tornando-se, deste modo, capaz de explicar a estrutura de textos em que se verificam traços de mais um de um sistema gramatical. Ainda nessa parte do trabalho desenvolvo uma reflexão acerca do conceito de educação inclusiva. As pesquisas de Viñao Frago ampliam o conceito de analfabetismo e nos advertem para o fato de que, em muitos sentidos, somos analfabetos em algum assunto. Além disso, associam a questão do saber à experiência que podemos desenvolver ao longo de nossa vida, em determinado tema ou atividade. A este respeito, trago também a opinião da arteducadora Fayga Ostrower, que realiza uma interessante reflexão sobre

analfabetismo, criatividade e sensibilidade, alegando que a sensibilidade é um potencial inerente a todos os seres humanos, constituindo-se, portanto, num potencial que se realiza através do nosso próprio viver. Na opinião de Ostrower (1992) “não há nenhuma diferença fundamental entre operários, estudantes, professores ou executivos – a porcentagem de pessoas mais sensíveis, ou menos, é sempre a mesma nos diversos grupos sociais (Ostrower, 1992:35).

Este capítulo recebe ainda contribuições teóricas de Azoilda Trindade, Humberto Maturana, Pedro Garcia, Paulo Freire, Edgar Morin, Cornelius Castoriades, no âmbito da tentativa de construir uma conceitualização para Educação Inclusiva.

No **sexto capítulo** revisito as principais correntes do pensamento que derivaram as teorias e métodos de alfabetização que têm sido utilizados. Analiso algumas cartilhas de EJA e métodos de alfabetização utilizados na Educação Popular, Educação de Adultos, e na EJA ao longo dos anos e antes de chegar a elas faço uma incursão às teorias do conhecimento e a partir daí tento encontrar elementos que me auxiliam na compreensão do baixo desempenho dos alunos jovens e adultos nos interior das escolas de EJA.

Vygotsky (1982, 1998) nos apresenta subsídios valiosos para a compreensão da escrita como o coroamento de um processo histórico de transformações que culmina com o aparecimento das funções mentais superiores. A contribuição mais essencial de Lev Vygotsky a essa pesquisa é a compreensão da produção de conhecimento como dinâmica e definida pela troca e pela diversidade de conceitos, que são definidos por um valor cultural determinado. O modelo mental de Vygotsky (1998) aponta, portanto, para a cultura e a história dos sujeitos, se contrapondo, assim, o princípio do inatismo que vigorava até então como verdade absoluta, criando desta forma um abismo de exclusão promovida pela sociedade moderna representada pela cultura escolar.

Utilizo nesse capítulo, a pesquisa de Maria do Rosário Mortatti Os sentidos da alfabetização – 1876-1994, por entender que se trata de importante contribuição, no sentido de traçarmos um roteiro de estudo que fale diretamente sobre território brasileiro, se queremos construir uma teoria que nos fundamente e nos explique em nossos termos. Mortatti (2000) faz um interessante estudo, com o objetivo de mapear para entender as relações entre teorias e práticas vigentes na escola pública brasileira. A autora desvela a

tensão das disputas existentes entre modernos e antigos, revelando o que está por trás da busca realizada no Brasil pela melhor forma de alfabetizar, no contexto paulista dos séculos XIX e XX das discussões sobre os métodos de alfabetização,. Também utilizei os estudos de Tânia Moura, que tratam do campo teórico-metodológico que fundamenta as ações de alfabetização. Revisitei, neste capítulo, as teorias do conhecimento e os paradigmas que deram origem aos métodos de alfabetização que foram e são utilizados até os dias de hoje, tendo Mortatti (2000) e Senna (2007b) como interlocutores, ao longo desse caminho. Revejo, nesta parte do estudo, o percurso traçado pelos estudos de Burrhus Skinner, Ivan Pavlov, Jean Piaget, John Watson, Lev Vygotsky, Noam Chomsky que, superados ou não pelas pesquisas atuais sobre o assunto, ainda se encontram presentes nas teorias que embasam as práticas de alfabetização vigentes nas escolas brasileiras.

Ainda neste capítulo, auxiliada pelas pesquisas de Senna (2007a, 2007b, 2005, 2004, 1995) me dou conta, definitivamente, da razão pela qual a alfabetização construtivista não ter dado conta de integrar nossos jovens e adultos à cultura letrada como nós e eles desejamos.

Desejo ainda deixar registrado que com este trabalho não pretendi discorrer exaustivamente sobre nenhum teórico e nenhuma teoria em especial, mas utilizei-me delas na medida em que traziam contribuições ao assunto estudado, ou seja, na medida em que me auxiliavam na configuração dos fatores que contribuem para o pouco sucesso dos alunos jovens e adultos em processo de alfabetização. Penso que teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Immanuel Kant, Paulo Freire entre tantos, já foram exaustivamente estudados e esse tipo de procedimento em nada ajudaria na elucidação do problema tratado nessa pesquisa. Ainda assim, me permiti ficar mais tempo debruçada na Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky por entender que essa concepção está presente na maioria das escolas brasileiras, principalmente na rede pública e nas escolas de EJA, sem, contudo, realizar a revolução que anunciou.

Poesia

Padre Antonio Vieira

*A nossa poesia é uma só
Eu não vejo razão pra separar
Todo o conhecimento que está cá
Foi trazido dentro de um só mocó
E ao chegar aqui abriram o nó
E foi como se ela saísse do ovo
A poesia recebeu sangue novo
Elementos deveras salutareis
Os nomes dos poetas populares
Deveriam estar na boca do povo*

*Os livros que vieram para cá
O Lunário e a Missão Abreviada
A donzela Teodora e a fábula
Obrigaram o sertão a estudar
De repente começaram a rimar
A criar um sistema todo novo
O diabo deixou de ser um estorvo
E o boi ocupou outros lugares
Os nomes dos poetas populares
Deveriam estar na boca do povo*

*No contexto de uma sala de aula
Não estarem esses nomes me dá pena
A escola devia ensinar
Pro aluno não me achar um bobo
Sem saber que os nomes que eu louvo
São vates de muitas qualidades
O aluno devia bater palma
Saber de cada um o nome todo
Se sentir satisfeito e orgulhoso
E falar deles para os de menor idade
Os nomes dos poetas populares*

A história da Alfabetização de Adultos no Brasil e seus marcos legais

Apesar de não desconhecer que o ato científico de contar a História, seja ela qual for, é coberto por inúmeras dificuldades que precisam ser experienciadas pelo pesquisador, não posso me abster de concordar com Freire (1989), pesquisadora da História da Alfabetização no Brasil, quando discorre, em seus estudos e pesquisas, sobre a origem do analfabetismo em nosso país, afirmando que ele foi "inaugurado" na época de sua "descoberta", pois os jesuítas implantaram escolas como meio capaz de tornar a população dócil e submissa, atendendo à política colonizadora portuguesa. A autora chama ainda a atenção para o fato da interdição do conhecimento às mulheres, aos índios e aos negros, cuja presença física, nessa época, era proibida por diferentes motivos, em ambientes que lhes facilitassem a aquisição do saber (Freire, 1989).¹²

Segundo esse estudo, a produção do analfabetismo inaugura-se, principalmente, pela domesticação através das interdições, particularmente as do corpo. Para essa autora, o mais sério de tudo foi estigmatizar o negro e o índio, não nascidos na Europa, e valorizar, tão somente, Deus, o Céu, o sacerdote, o branco, o cristão, o casado pelas leis católicas, a monogamia, o conquistador, as línguas latina e portuguesa, a racionalidade. O mais espantoso de tudo foi constatar que eles não excluíram apenas a presença física e política dos negros e dos índios da sociedade em formação, mas, segundo Freire (1989),

¹² Ibid. p. 225.

deixaram sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos". (...) enfim aqueles que marcados pelas discriminações sociais, regionais, setoriais e sexuais do elitismo brasileiro foram [também] marcados pelo analfabetismo (Freire, 1989:17).

Além de não alfabetizá-los e proibir-lhes a presença física em ambientes que pudessem permitir o letramento, os jesuítas implantaram escolas institucionais e não-institucionais, que visavam docilizar a população nativa (gentio) e os filhos dos colonos através da domesticação, da repressão cultural e religiosa. Os jesuítas serviram à empresa exploradora lusa com uma visão maniqueísta do mundo. Ainda segundo Freire (1989), essa educação cumpriu sua tarefa civilizatória, uma vez que,

enclausurando os alunos em preceitos e preconceitos católicos, inibiu-os de uma leitura do mundo real, tornando-os cidadãos discriminatórios, elites capazes de reproduzir 'cristãmente', a sociedade perversa dos contrastes e discrepâncias, dos que tudo sabem e podem e dos que a tudo se submetem (Freire, 1989:21)¹³.

Rama (1985) destaca que os jesuítas foram importantes para estabelecer a Cidade das Letras¹⁴, o círculo de intelectuais que daria legitimidade ao poder na América Colonial. Segundo o autor, os jesuítas criaram um discurso erudito, inacessível às massas e que dava uma respeitabilidade ao círculo dos vice-reis. Substituindo o milenarismo franciscano que declinava, os jesuítas elaboraram parte da "poderosa articulação letrada que rodeia o poder, manejando as linguagens simbólicas em direta subordinação das metrópoles"(Rama, 1985:42). O grupo letrado, que não se esgota nos colégios da Companhia de Jesus, tornou-

¹³ Freire, Ana Maria de Araújo. Analfabetismo no Brasil. Cortez/INEP - SP/DF . 1989.

¹⁴ Angel Rama, no seu livro "A cidade das letras", faz uma viagem ao universo latino-americano. Seu interesse recai sobre o procedimento intelectual da modernização, desde a colonização até o final do século passado. Dentro de um panorama analítico-histórico, Rama concebeu seu livro especulando sobre a história latino-americana a partir do período colonial, centrando suas reflexões na cidade e procurando revelar os sentidos simbólicos frente às marcas literárias, plásticas e culturais.

se supremo devido ao "*paradoxo de que seus membros foram os únicos exercitantes da letra num meio desguarnecido de letras, os donos da escritura numa sociedade analfabeta e porque coerentemente procederam a sacralizá-la dentro da tendência gramatológica constituinte da sociedade européia*". (Rama,1985:49-50).

No período entre 1759 e 1808, em relação à produção do analfabetismo, pouca coisa mudou. Com o estabelecimento da Coroa Portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808, houve uma grande preocupação com a formação para o trabalho, pois a nova sede do Reino tinha quinze mil habitantes e precisava se profissionalizar. Segundo a pesquisa de Freire (1989), a alfabetização de adultos era tratada em aulas "avulsas", chamadas "aulas de ler e escrever". Esse tipo de trabalho crescia de acordo com a oferta de cargos públicos, pelos órgãos governamentais.

Em 1824, é promulgada nossa primeira Constituição Federal, na qual se lê claramente que "a instrução primária gratuita é restrita aos livres e libertos". Com conturbada configuração, essa constituinte iniciou seus trabalhos em 03 maio de 1823, quando o Imperador D. Pedro I discursou sobre o que esperava da constituição. Parte dos constituintes que integravam o grupo tinha orientação liberal-democrata e queria uma monarquia que respeitasse os direitos individuais e restringisse os poderes do imperador. Em novembro de 1823, D. Pedro I mandou invadir o plenário, prendeu e exilou vários membros da constituinte que pensavam em sentido oposto ao seu. Após esse episódio, reuniu doze pessoas de sua extrema confiança, membros do Partido Português, que redigiram e promulgaram a primeira Constituição Brasileira.

Entre 1850 e 1930, observa-se a transição do modo de produção escravista para o um modo capitalista, ainda que um capitalismo dependente.

Apesar de sua inauguração datar da época do descobrimento, na opinião de Ferraro (2003), o analfabetismo encarado como problema é um fenômeno recente no Brasil. Segundo esse autor "*só no final do Império, com a Lei Saraiva, de 1882, o fato de a maioria da população brasileira não saber ler e escrever passou a constituir problema. E um problema político, estreitamente ligado à questão do acesso ao voto*" (Ferraro, 2003:197).

Em 1860, surge a primeira escola elementar para adultos no Brasil. Em 1879, o Exército

reclamou para si, entre outras, a tarefa de acabar com o analfabetismo, já que se tratava, segundo os militares, de uma questão de combate a algo que denegria a nação. Um ano mais tarde, Benjamim Constant, Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, ratificava esta posição. Para o Exército,

alfabetizar o jovem tinha certamente dois objetivos: eliminar a "enfermidade", educando os analfabetos para a abnegação, a disciplina, a obediência, o patriotismo e o respeito às hierarquias; e preparar neste "cidadão armado" seu espírito guerreiro (Freire, 1989: 168)¹⁵.

Em 1891, é promulgada nova Constituição Federal, que retira do texto a referência à gratuidade e condiciona o voto à alfabetização. Tal possibilidade poderia vir a ser inscrita nas constituições estaduais (Curi, 1996).

Quando o número de analfabetos adultos estava em torno de dez milhões, começaram a surgir as campanhas da alfabetização. Em 1915, foi criada a LBCA-Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, uma associação composta, em grande parte, por altas patentes do Exército e da Marinha. De caráter positivista, nacionalista, industrialista e moralista, a Liga preocupava-se com os problemas do analfabetismo em termos nacionais. Foi ela, portanto, que lançou a primeira grande campanha de "erradicação"¹⁶, cujo lema era: "combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro". A Liga também possuía clara concepção higienista (Calháu, 1994). De acordo com Freire (1989), a grande força da Liga foi ideológica, e seus produtos qualitativos foram muito significativos em relação aos resultados numéricos, já que ela disseminou amplamente a idéia da inferioridade intrínseca dos analfabetos. A este respeito, Freire (1989) cita Sírio Boccanera Jr., membro da Liga, em um de seus pronunciamentos sobre o analfabetismo: "*uma vergonha que não pode continuar*", "*um grande desgraçado (...) duplamente nocivo: a si e ao seu país*", "*muralhas do obscurantismo*", "*o mais funesto de todos os males*", "*cancro social de nossa pátria, ao qual deve ser declarada guerra de morte*" (Apud Freire, 1989:219). A Liga, segundo a autora, além de associar o analfabetismo à raça negra, responsabilizava, por um século de exclusão, a indolência e

¹⁵ Ibid. p. 168.

¹⁶ Podemos observar aqui o uso da palavra erradicar como algo que imprime ao analfabetismo uma conotação de doença, de algo que precisa ser arrancado pela raiz.

a falta de capacidade dos analfabetos, e não os meios que o produziram.

Durante a Primeira Guerra Mundial, foi divulgada nos Estados Unidos uma estatística sobre o analfabetismo no mundo, na qual o Brasil, já naquela época, figurava como líder, comprometendo o orgulho nacional. Em 1916, Olavo Bilac fundou a Liga de Defesa Nacional que, entre outros objetivos, defendia a instrução militar e o combate ao analfabetismo, já que a ignorância, assim como o estrangeiro, eram considerados os grandes inimigos do Brasil.

No início da década de 1920, o crescimento da burguesia trouxe o liberalismo para a Educação. Nessa época, entre os profissionais da Educação, surgem movimentos como "Entusiasmo pela Educação"¹⁷, "Otimismo Pedagógico"¹⁸, "Realismo em Educação"¹⁹. Ainda nessa época, a Psicologia passa a exercer papel importante nos estudos sobre a infância. Com base nesta nova concepção, surge um movimento chamado Escola Nova, que se dedica a reformular a didática, a metodologia e a Pedagogia. Também há registros de que, entre os anos 1920 e 1930, ocorreram experiências significativas nessa área da educação, organizadas por Paschoal Lemme, durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Instrução Pública do antigo Distrito Federal, no Rio de Janeiro.

Em 1920, movimentos civis e oficiais se empenham na “luta”²⁰ contra o analfabetismo, considerado como um “mal social”, uma “chaga nacional”, uma “chaga social”. No âmbito desses movimentos, figurava a necessidade de formação mínima de mão-de-obra nas cidades e o fomento da educação rural para conter a migração do campo para as cidades. Na década de 30, o nacionalismo ressurgiu, e Getúlio Vargas afirma:

¹⁷ O "Entusiasmo pela Educação" se refere à crença de que, através da educação, as camadas excluídas da sociedade seriam postas no caminho do desenvolvimento e, conseqüentemente, o Brasil, ao lado das grandes nações.

¹⁸ O "Otimismo Pedagógico" não reconhecia o caráter político da educação. Para esta corrente, apenas o técnico e o pedagógico eram determinantes de transformação.

¹⁹ O "Realismo em Educação" era a crença de que não só a qualidade do ensino precisava ser avaliada, mas também os aspectos sociais, políticos e econômicos.

²⁰ É bastante interessante observar que categorias como luta, erradicação, mal, mau, dentre algumas, fornecem pistas para compreendermos de que lugar a questão do analfabetismo estava sendo tratada e como era vista.

indispensável dar a máxima atenção à campanha de alfabetização do povo ,não somente na infância, como em todas as idades (...) levar, a todas as populações do Brasil, o culto à Pátria de suas tradições mais gloriosas (Apud Paiva, 198: 136)

Apesar disso, nos relatos de Fávero (2003) não existem ações importantes dessa época até a metade de 1940.

Em 1934, um Ato Adicional reformou a Constituição Federal, conferindo mais poder às assembleias provinciais. Surge, então, a concepção de educação como direito de todos, em seu artigo 150, que consolida o dever do Estado em relação ao Ensino Primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo, inclusive, aos adultos.

Segundo Fávero (2003), foi somente a partir de 1947 que a alfabetização e a escolarização de adultos passaram a ser compreendidas como um problema nacional.

Em 1942, é instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário. Ocorre um início de institucionalização da Educação de Adultos pela União. Fala-se sobre a necessidade de se instituir a educação de todos os habitantes adultos, com o intuito de aumentar o contingente eleitor e preparar a mão-de-obra para o mercado industrial em expansão. Institui-se nesse ano o decreto nº 8529, que cria a lei orgânica do ensino primário e do curso primário supletivo, para adultos. Ainda na ordem de qualificar a mão-de-obra, é criado nessa época, 1946/1947, o Sistema S de Educação: SENAI, SESI, SESC, SENAC, SENAR. A criação destas instituições constituiu uma verdadeira revolução no sistema educacional brasileiro, abrindo as portas do ensino profissional para milhares de jovens que iriam guarnecer o “chão das fábricas”, assim chamados os que, no nível do Ensino Médio, dariam suporte às novas indústrias e às cadeias comerciais que se multiplicavam. A partir desse momento, começa a se delinear a clara diferença entre a educação das classes populares e a educação das elites, a primeira como constituição de mão-de-obra barata e produtiva, e a segunda como “carreiras de sucesso”. Nisso, o Sistema S tem se esmerado, ao longo de todos esses anos.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, surge a UNESCO, que solicita esforços para a

educação de adultos analfabetos, formação em puericultura e economia doméstica para as mulheres.²¹ As ações da UNESCO, assim como todas aquelas motivadas por ela, estavam impregnadas de uma idéia de Educação para a América Latina, idéia esta meramente compensatória, de cunho assistencialista, e de conteúdo preconceituoso em relação ao analfabeto adulto. Concebidas com uma conotação compensatória, essas ações, de cunho assistencialista não reconheciam a educação de adultos como um direito. O não-reconhecimento do direito à educação, aliado à idéia de compensação, são, entre outros motivos, responsáveis por uma concepção de alfabetizando adulto muito equivocada, que tem estado presente na maior parte das escolas e programas de EJA, há dezenas de anos.

O crescente processo de industrialização e urbanização traz à tona a questão do analfabetismo, com muita ênfase. A forte concepção higienista que assolava o país nesse momento faz com que a medicina influencie, de forma significativa, a discussão sobre o analfabetismo. A expressão “chaga nacional”, cunhada pelo médico sanitarista Miguel Couto, em 1927, tem conseqüências até os dias de hoje, além de se refletir no imaginário do adulto analfabeto, marcando negativamente sua auto-estima. O analfabetismo é caracterizado como vergonha e incapacidade, fazendo com que os adultos não-alfabetizados assumam para si a culpa e a conseqüência de seu “não saber ler”, sentindo-se incapazes, doentes e inferiores em relação aos outros e ao país. A idéia de “erradicação” toma conta das discussões, e analfabetismo e analfabeto se (com)fundem como objeto de extinção. É nessa época que Miguel Couto afirma que o adulto analfabeto não raciocina, não entende e não cria (APUD Paiva, 1987:99). É ainda Miguel Couto que, sobre o analfabetismo, diz tratar-se de uma calamidade pública, que corrói a célula, fibra por fibra (Apud Feire, 1985: 218-219).

O analfabetismo, ou melhor, o analfabeto, convenientemente trabalhado para que se sentisse assim, viu-se transformado na grande causa dos males nacionais e na grande vergonha nacional (Ferraro, 2003). E, não é de se admirar que, Solange, assim como a maioria dos meus alunos, se sintam tão incapazes de se apropriar da leitura e da escrita como algo que possa fazer parte de seu cotidiano, recusam-se até a se auto-proclamarem alfabetizados, tamanha foi a competência da difusão dessa ideologia.

²¹ FÁVERO (2004:14-15)

Em 1945, se efetiva o Fundo Nacional de Educação Popular para a Educação de Adultos. Em 1947, sob influências marxistas, acontece o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o slogan: “ser brasileiro é ser alfabetizado”. Nesse momento, paralelo ao evento, discute-se as leis de Diretrizes e Bases para a Educação.

A primeira campanha significativa de alfabetização de adultos, criada em 1947, foi a CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, coordenada pelo Ministério da Educação e Saúde, então sob a responsabilidade de Lourenço Filho. Esta campanha durou 12 anos, e seu resultado foi muito questionado. Com a saída de Vargas do poder, o Brasil vive, nessa época, um rico processo de redemocratização. Além disso, uma nova Constituição entrava em vigor nesse período. Fávero (2003) ilustra essas informações contando que *“acabara o Estado Novo, Getúlio Vargas havia sido deposto em 1946, havia sido proclamada a nova Constituição, retomando as bases da democracia liberal proposta pela Constituição de 1933”* (Fávero, 2003: 5).

Foi criado, na década de 1950, o Fundo Nacional do Ensino Primário, que, dentre as ações de melhoria desta modalidade de ensino, propunha o ensino supletivo para adolescentes e adultos, e integrava uma política de intervenção do Estado em relação à educação do povo de uma forma geral. Fávero (2003), que viveu esse período como educador popular, no âmbito dos movimentos de educação de base, chama a atenção para o fato de que a CEAA foi muito criticada, pois limitou-se à alfabetização, entendendo por alfabetização apenas aprender a assinar o nome para poder obter o título de eleitor. A CEAA, segundo esse autor, tornou-se uma “fábrica de eleitores”, uma vez que naquele momento fazia-se a recomposição dos partidos políticos, visando as eleições. Nesse período histórico, a questão do material didático já era bastante problemática e necessitava muita reflexão. Era grande a marca do improvisado e, igualmente complicado, a falta de recursos didáticos, no âmbito da CEAA (Fávero, 2003).

Foi durante esse período que muito se pensou em relação à Educação de Base, pois vivia-se um período em que a Educação precisava acontecer também fora das salas de aula. Assim, começa a haver uma atuação junto às comunidades rurais, de grupos de educadores populares que se dedicavam à educação de base, trabalhando com elas, principalmente, as questões agrícolas, de saúde e higiene. Surge assim, nos anos 50, a Campanha de Educação Rural (CER), saída diretamente da CEAA, com ações conjuntas

dos Ministérios da Educação, da Agricultura e da Saúde. As ações da CER aconteceram até meados dos anos 60.

Também nessa época, surgem os Centros Regionais de Pesquisa, criados em 1950 pelos técnicos do INEP, tendo à frente Anísio Teixeira. Esses centros realizavam pesquisas de cunho sociológico e viam a Educação sob o prisma social. Decorre daí uma nova postura de pensar na melhoria do Ensino Primário, como forma de “fechar a torneira do analfabetismo”, tirando a ênfase das campanhas de alfabetização (Fávero, 2003).

Em 1957, no âmbito da CEAA, nasce a experiência do SIRENA – Sistema Radioeducativo Nacional, para realizar o trabalho de alfabetização e educação de adultos no meio rural. Este Sistema de Educação contou com uma enorme ajuda da Igreja Católica. Fizeram parte das atividades do SIRENA profissionais de Educação, Agronomia, Saúde e Veterinária. No âmbito dessa experiência, houve a elaboração da Rádio Cartilha, distribuída pelo MEC. A âncora do Sirena era a Rádio Nacional, no Rio de Janeiro, que se encarregava de radiofonizar e transmitir os programas educativos produzidos por uma equipe pedagógica do Serviço de Educação de Adultos do MEC (Fávero, 2003 e 2004; Paiva, 1987; Freire, 1989).

Os movimentos de cultura popular que ocorreram durante a década de 1960, um período muito fértil no que se refere às experiências de educação popular, eram, quase todos, voltadas para a alfabetização. Eles tiveram um papel importantíssimo em toda essa história, e foram, sem dúvida, os grandes divisores e referências para as formulações futuras, tanto na perspectiva política quanto na concepção pedagógica. Dentre eles ressaltam-se o MCP – Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, o CPC – Centro Popular de Cultura da UNE, o MEB – Movimento de Educação de Base e a revolucionária experiência de alfabetização formulada por Paulo Freire.

Por essa ocasião, era forte a tendência nacionalista que assolava o país. Foi também nesse período que se realizou o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que teve Paulo Freire como um de seus relatores. Nessa época, o entendimento do analfabetismo passa por uma radical transformação. Os relatórios do referido congresso chamavam a atenção, pela primeira vez, para o analfabetismo, enfatizando que ele não se devia a uma

“inferioridade intrínseca” do analfabeto, mas que se tratava de um problema socioeconômico, motivado pela desigualdade e pela injustiça social, que necessitava ser enfrentado definitivamente (Fávero, 2003).

É grande a tensão entre enfrentar o analfabetismo para “desenvergonhar” a nação, obtendo votos, e realmente resolver a questão da exclusão, dando voz e vez aos analfabetos. Levi Carneiro, em meados da década de 1960, cita vinte razões para não se permitir o voto do analfabeto. Uma delas, a vigésima, associava analfabetismo à criminalidade. Dizia ela: *“a incapacidade do analfabeto não é somente política; ele tende a ser um marginal na sociedade contemporânea e gera novos analfabetos”* (Carneiro Apud Ferraro, 2003:197). Os analfabetos, segundo o autor, tendiam a ser marginais, e ele quase chega a sugerir políticas de eugenia.

Entre as várias questões que surgem no âmbito dos movimentos de Educação Popular, a carência de materiais didáticos para adultos se configura em um grande problema dessa prática. Já se acreditava, nessa época, que os livros e suas lições precisavam partir de situações de vida do aluno; o desafio era passar pelo alfabeto, ao mesmo tempo em que seriam abordadas situações concretas da vida do alfabetizando e sua consciência política (Fávero, 2004).

O MCP - Movimento de Cultura Popular surgiu em 1958, na prefeitura de Recife. A geografia desta cidade é cortada por rios, e parte de sua população vivia às margens dessas águas, em mocambos, tirando seu sustento da lama. Havia um setor de pesquisa integrado por Paulo Freire, Paulo Rosas e Abelardo da Hora. Este último, sendo artista plástico, criou uma coleção de gravuras chamada “Meninos do Recife”, que se constituía em uma denúncia da realidade na qual vivia parte da população da cidade. Essas gravuras se tornaram os cartões postais do MCP. O movimento trabalhou com crianças e adultos, e se configurou como algo muito além de uma campanha; ele se constituiu como um programa de cultura popular numa perspectiva bastante interessante que apostou na forma e expressão da vida do povo, para muito além da visão estereotipada de cultura popular sempre associada a folclore, que vigoravam até então (Fávero, 2003 e 2004; Paiva, 1987; Freire, 1989).

É interessante observar que o adulto analfabeto, nessa época, já não era mais

considerado como um incapaz. As várias experiências que surgem, inspiradas pelo MCP, e sua pedagogia totalmente voltada para a realidade e a cultura do povo, mostravam uma forte mudança na concepção desses trabalhos. O mais significativo deles foi “De pé no chão também se aprende a ler”, coordenado por Moacyr de Góes, em Natal, no início dos anos 1960. Tal Campanha alcançou o nível de uma política educacional aliada à revalorização da cultura popular e à iniciação profissional. Essa experiência foi muito singular, principalmente nos seguintes aspectos: onde não havia escolas de alvenaria, foram construídos acampamentos escolares; qualificou todas as pessoas que iriam atuar; redigiu seus próprios textos pedagógicos (Fávero, 2003).

No início dos anos 1960, surge a experiência do CPC – Centro de Cultura Popular, da UNE, que mais uma vez traz a marca da cultura e o envolvimento com o teatro, a música e a poesia. O trabalho do CPC foi muito além da alfabetização, com ênfase na organização popular rural e urbana. A partir daí, não eram mais os movimentos sociais que alimentavam as ações de Educação, mas os movimentos dos intelectuais marxistas que pensavam as ações da cultura como instrumentos de formação de uma consciência política (Fávero, 2003).

Fávero (2003) resgata a história, e com ela informa que o teatro de Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri dá forma e vida ao movimento, lembrando que este era um movimento de estudantes da classe média que visava também formar a consciência política estudantil. O autor nos conta que no âmbito desses movimentos, surgiram cineastas importantes que marcaram profundamente a história da cultura brasileira, dentre eles Eduardo Coutinho.

Culturalmente enraizada ao longo do território brasileiro, a Igreja Católica exerce um papel preponderante nessa época e também durante a ditadura militar. Com o Concílio Vaticano II, o envolvimento da Igreja com os problemas sociais acaba por adquirir maior consequência no âmbito da sociedade. A criação da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil joga um papel político fundamental para a Igreja Católica. As palavras de ordem passam a ser: ecumenismo, justiça social e pastoral de conjunto. No entender de Bezerra e Rios (1995) *“A Igreja formava quadros que preenchiam tanto as necessidades dos conservadores quando as daqueles que representavam o “materialismo ateu”.* Os

mais comprometidos com as mudanças sociais eram formados pela Ação Católica, que consistia em preparar e especializar jovens militantes para a atuação nos meios estudantis, rural e operário”(tradução das autoras). (Bezerra e Rios, 1995:27). O MEB – Movimento de Educação de Base, nos anos de 1960, uma parceria do Estado com a Igreja Católica para trabalhar a educação nas zonas rurais, também tem seu lugar nesse rico momento da História da Educação Brasileira.

Na constituição de seus quadros técnicos, o MEB reuniu, sobretudo um pessoal formado nas fileiras da Ação Católica. Isso influenciou decisivamente na qualidade da orientação e dos serviços prestados porque, se de um lado, a ingenuidade política caracterizava claramente a postura do Movimento, de outro, a carga ética que o grupo trazia de sua formação imprimiu um novo perfil às relações pedagógicas que se foram construindo (Bezerra e Rios, 1995).

Os programas radiofônicos trazem sua marca para a educação de adultos. É grande a preocupação dos setores progressistas e conservadores da Igreja em relação ao momento histórico que vivia o país. A construção de Brasília é um fator que provoca intensa migração interna no país. A JUC - Juventude Universitária Católica - passa por uma crise, nos anos 60, e transforma-se em importante reduto ideológico. A Educação de Base é redefinida e reformulada em 1962, passando a ser entendida como direito de todos e não, como um mínimo de que as pessoas não-escolarizadas precisavam. Esses fatores, na opinião de Fávero (2003), realizaram uma mudança radical no trabalho do MEB. Além dessa nova concepção, intensificam-se as alianças do MEB com os sindicatos rurais. Caracterizando-o como o principal movimento da área rural, uma vez que todos os outros movimentos populares abrangiam áreas urbanas.

Nessa época, o trabalho de Paulo Freire no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife já começava a se tornar conhecido. Paulo Freire enfrenta uma tarefa bastante desafiadora que era tratar, numa perspectiva democrática, a questão da cultura e da consciência, nos limites de uma alfabetização de adultos que correspondesse, com eficiência e rapidez, às demandas políticas do momento. Desta forma, ele elabora o Sistema de Alfabetização de Adultos, com a colaboração de Jomard Muniz de Brito, Jarbas Maciel, Aurenice Cardoso e sua primeira esposa, Elza Freire. A questão da

conscientização é determinante em Paulo Freire. O trabalho realizado por esse grupo em Angicos, Rio Grande do Norte, é conhecido em todo Brasil. Nessa experiência, o tempo concebido para que se realizasse a alfabetização era de 40 horas. No opinião de Bezerra e Rios (1994)

antes da elaboração mais consistente de uma pedagogia da libertação, as preocupações se ativeram à demanda mais imediata de uma metodologia de alfabetização de adultos. Depois é que o pedagogo aprofunda as bases teóricas de sua pedagogia e a difunde. Do que conhecemos, foi a primeira tentativa de teorização, no campo da pedagogia, que tomava em consideração o peso político das relações entre os agentes do processo educativo - o diálogo - e investia nas implicações filosóficas que decorriam dessa postura (Bezerra e Rios, 1994:53).

Em 1961, é assinada a 1ª LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação, 4021/61, que afirma ser a educação um direito de todos. Com ela surge o artigo 99, que institui o que ficou denominado de “Exame de Madureza”, certificação de conclusão do Curso Ginásial. Apesar disso, a lei foi omissa no tocante às instituições habilitadas a se encarregar dos exames. Daí veio o fato de escolas privadas conseguirem credenciais para expedir certificados. Ao lado dessa facilidade (facilidade, porque o nível nem sempre foi mantido), houve outra: a redução da idade mínima dos candidatos para 16 e 19 anos para os exames de 1º e 2º Graus respectivamente. Este fato provocou a fuga dos alunos que estudavam na escola regular, e que não mais precisavam esperar muito tempo para completar a idade para fazer os exames e assim obter mais facilmente o diploma.

Com o sucesso da alfabetização realizada em Angicos, Paulo Freire é convidado por Paulo de Tarso, Ministro da Educação de João Goulart, a criar o Plano Nacional de Alfabetização, que já nascia com a tarefa histórica de alfabetizar cinco milhões de adultos em dois anos. O material didático são as *fichas de cultura*, desenhadas por Francisco Brennand, conhecido ceramista do Recife. Neste trabalho o homem é visto principalmente como produtor de cultura. Para poder funcionar em locais onde não havia luz elétrica, o

trabalho de Paulo Freire foi auxiliado pelos projetores poloneses²², que funcionavam sem a necessidade de energia.

Em 1964, uma longa, fria e escura noite cai sobre o país, através do golpe de estado promulgado pelos militares brasileiros, sob a franquia das elites capitalistas. O golpe militar acaba com o trabalho de Paulo Freire e causa o desmonte em todos os trabalhos em andamento, com muitas pessoas presas, exiladas, e até mesmo mortas (Fávero, 2003 e 2004; Paiva, 1987; Freire, 1989).

Na opinião de Bezerra e Rios (1995), o período da ditadura militar, assim como ocorreu em vários países da América Latina, empurrou o que subsistiu dessa época - enquanto uma qualidade nova da intervenção educativa junto às camadas populares - para a clandestinidade, semi-clandestinidade e para o isolamento. Houve então, uma fase que se caracterizou pela resistência às forças de repressão e pelo estudo do marxismo como apoio teórico da ação desenvolvida. Althusser, Lucaks, e Gramsci eram os autores a quem mais recorriam os educadores ou os encarregados da formação de quadros. Sem esquecer, evidentemente, a influência de Mao Tse Tung e a experiência chinesa sobre determinados grupos (Bezerra e Rios, 1995).

Após o golpe militar, novas experiências surgem, e todas elas retomam o viés ideológico da falta e da carência do adulto não-alfabetizado, retroagindo-se assim às concepções preconceituosas do adulto analfabeto, que o concebem como incapaz. A Cruzada ABC surge em 1965 como um movimento conservador, com o apoio do governo militar e recursos financeiros da Aliança para o Progresso. Esse movimento trabalhava com toda a máquina administrativa a seu favor. A Cruzada ABC é uma reação ao Sistema Paulo Freire, e nasce do movimento missionário protestante, com a simpatia e o apoio das Forças Armadas.

O MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização - surge em 1968 e tem como tarefa inicial organizar e coordenar as pouquíssimas experiências em andamento: aquelas que eram ligadas à UNESCO e à própria Cruzada ABC. A partir de 1970, o MOBRAL se

²²O Prof. Osmar Fávero, em entrevista concedida à TVE, conta que Paulo Freire tinha encontrado uns projetores poloneses pequeninhos, que custavam dois dólares, que podiam ser usados com pilha, com bateria de carro. Entrevista encontrada em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/osmar_favero.htm

converte no maior movimento de alfabetização de jovens e adultos do Brasil. Ainda no âmbito do MOBRAL, surge o Programa de Educação Integrada, que tinha por objetivo trabalhar com as quatro primeiras séries do Ensino Primário. A atuação do MOBRAL em todo território nacional, ao longo de 10 anos, tem como resultado final uma diminuição de 7% nas taxas de analfabetismo. Apesar disso, os resultados produzidos pela ação do MOBRAL foram fortemente criticados.

Em 1988, é promulgada mais uma Constituição Federal cujo artigo 205 diz em seu texto: *“a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Estabelece dez anos para a “erradicação” do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental. O texto mais importante para a Educação de Adulto trazido pela Constituição Federal de 1988 foi o que instituía a educação como um “direito público subjetivo”, ou seja, direito de qualquer pessoa, de qualquer faixa etária, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória.*

O funcionamento do MOBRAL estendeu-se até março de 1985, quando ele passou a chamar-se Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos - Fundação EDUCAR. Nessa época, muito se falou em mudança e retomada do projeto de transformação social, e em uma nova concepção de alfabetização. A falta de verbas, a descontinuidade dos programas, provocada por mudanças sucessivas de ministros e, principalmente, a distância entre o discurso político e a prática, fizeram com que a EDUCAR não realizasse a transformação que anunciou. A extinção dessa Fundação, juntamente com outros importantes órgãos de cultura, se dá em 1990 (Calháu, 1994).

Em setembro de 1990, há o lançamento do PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, pelo governo Collor que, entre outros aspectos, se propunha a “erradicar” 70% do analfabetismo em quatro anos. Este programa nunca saiu do papel restringindo-se à realização de alguns seminários e encontros, nos quais os relatórios das comissões estaduais eram discutidos, da produção de alguns documentos sobre sua possível operacionalização, e da distribuição de recursos a entidades sindicais simpáticas ao governo. O ano de 1990 ainda abrigou a Conferência de Jontien, que derivou o Declaração Mundial de Escola Para todos, do qual o Brasil foi signatário. No âmbito de

seu texto, a Conferência de Jontien chamou a atenção para a repetência nos países do “terceiro mundo”, e para a necessidade de se corrigir a defasagem idade/série.

Em 1997, fruto da necessidade de se criar um espaço de luta e fortalecimento das ações de EJA, surge no Rio de Janeiro o primeiro Fórum de EJA do Brasil. Trata-se de uma articulação informal, composta por educadores, educadoras e entidades do poder público, de universidades, de organizações não-governamentais, de movimentos sociais e de empresas privadas interessados na formação de uma rede de práticas em EJA e que, em um espaço plural, vem se comprometendo na discussão, no fortalecimento e na proposição de caminhos para a educação de jovens e adultos no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Esse primeiro Fórum, motivou a criação de mais 27 fóruns regionais, com objetivos comuns. Dessa forma, os Fóruns EJA do Brasil trabalham significativamente, com diversos parceiros, na busca para alterar a perversa situação educacional de grande parte da população. A atuação dos Fóruns se faz em nível nacional da América Latina e de demais países interessados na mesma questão. Além disso, os Fóruns de EJA pretendem ser, ainda, articuladores de parcerias e alianças para enfrentar o grave problema do analfabetismo e da subescolarização de jovens e adultos, especialmente buscando a formulação de políticas públicas e o financiamento para as ações na área de EJA. Deve-se à mobilização do Fóruns de EJA a criação dos ENEJAs – Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, hoje às vésperas de organizar seu 10º encontro. Tais encontros há alguns anos, vêm sendo subsidiados pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura. Esses encontros tratam, no âmbito de suas discussões, da questão do direito e da qualidade das políticas públicas de EJA.

Em 1997, por ocasião da V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos - em Hamburgo, na Alemanha, a constatação de uma maciça presença de jovens na educação de adultos salta aos olhos e, desde então, esta modalidade de educação, passa a se chamar, oficialmente, Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A presença desses jovens, nas escolas noturnas, denuncia, de forma enfática, a complexa crise que há décadas atravessa o ensino regular da escola pública. Trata-se de uma crise alimentada, em grande parte, pela pouca vontade política do poder público; pela inadequação da formação dos

professores para o trabalho de alfabetizar e pela desvalorização do magistério, que tem colocado uma imensa quantidade de crianças fora da escola nos primeiros anos de escolaridade. Os índices de reprovação são mais significativos entre os alunos das classes populares, e alguns autores afirmam existir uma “incompetência técnica”, um despreparo do professor para trabalhar com os alunos que pertencem a segmentos acentuadamente pobres, e que constituem a grande maioria da população escolar. Esta maioria não corresponde às características do “modelo” de aluno para o qual se organiza a escola pública brasileira, desde suas origens (Klein, 1997)²³.

Pode-se, ainda, apontar como coadjuvante nessa produção de jovens sem escolarização a complexidade das questões sociais que atravessam o cotidiano desses jovens e que transformam as escolas públicas, com raras exceções, em locais insípidos, impotentes e sem legitimidade para resolvê-las.

Essa realidade leva à seguinte conclusão: mesmo possuindo, atualmente, uma das legislações mais democráticas no que diz respeito ao acesso escolar, e ainda que atenta a essas questões, a escola pública brasileira ainda precisa se debruçar mais sobre o seu fazer se quiser resolver a questão da permanência e do sucesso dos alunos, de forma a superá-la.

Em 1996 entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96 - que em seus artigos 37 e 38 define a EJA como uma modalidade da Educação Básica.

Em 2000, entra em vigor o Parecer CEB/CNE 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, uma elaboração a muitas mãos, fruto de luta política produzida, principalmente, no âmbito dos Fóruns de EJA, principalmente, do fórum do Rio de Janeiro. A partir da chegada do Parecer 11/2000, a atividade supletiva, que era a única e principal função da Educação de Adultos, deixa de existir, pelo menos no texto da lei, e em seu lugar surgem três novas funções para a EJA²⁴, a função “reparadora”, a função “equalizadora” e a função “continuada” ou “qualificadora”. Essas três novas funções conferem à EJA, ou deveriam conferir, um novo modo de

²³ A este respeito ver: Klein, Lígia Regina. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Editora Cortez .1997

²⁴ Em 1997, na V CONFINTEA, a Educação de Adultos passa a se chamar oficialmente de EJA – Educação de Jovens e Adultos, por conta da constatação grande presença de jovens, no seu interior, oriundos da rede pública de ensino.

a conceber, teórica e metodologicamente, e este deveria influir significativamente na prática pedagógica de seus agentes. No âmbito desse estudo, esse documento será de fundamental importância para compreendermos onde o marco teórico, aparentemente tão inovador, não realiza a transformação que anuncia. Em que pese essa questão, esse documento, está hoje²⁵ sendo reapreciado nos quesitos: parâmetros da idade para EJA, a relação entre EJA e Educação a Distância – EAD, e a certificação em EJA.

Em relação à legislação, Di Piero (2004) anuncia que, a partir de 1985,

houve a afirmação do direito público subjetivo dos cidadãos à educação básica e ao ensino fundamental público e gratuito, bem como das responsabilidades do poder público para com a educação de jovens e adultos (Art. 208 a 212 da Constituição de 1988; a LDB 9394/96; o Parecer CEB/CNE 11/2000 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a Lei 10.172/2001 que instituiu o PNE) (Di Piero, 2004:2-3).

Em relação à LDB, essa autora chama a atenção para o fato de que ela é “conservadora na seção V da EJA (artigos 37 e 38), mas é avançada nas Disposições Gerais da Educação Básica (artigos 22 a 28). Esta lei elimina a dualidade anteriormente existente entre os subsistemas de ensino regular e supletivo e, embora resguarde suas especificidades, configura a educação de jovens e adultos como modalidade constitutiva e integrada da educação básica. Complementarmente, o Parecer do Prof. Jamil Cury, de 10/05/2000, enfatiza o direito público subjetivo, estabelece as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, coloca limites de idade, distinguindo a Educação de Jovens e Adultos da aceleração de estudos, e assinala a necessidade de contextualização do currículo e das metodologias (Di Piero, 2004).

Apesar disso, nenhum dos acordos nem a LDB, foram capazes de alterar a visão governamental dos últimos anos, quanto ao que seja Educação de Jovens e Adultos, que continua a

²⁵ Estão acontecendo, nos últimos meses de 2007, audiências do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, para revisão do Parecer 11/2000 nos três quesitos citados acima.

ser tratada como uma oferta compensatória, que “compensa” as perdas da “idade certa”. E, se assim é, o ensino é apenas a “reposição” de conteúdos da escola regular, sem compromisso com a produção de currículos próprios, adequados às necessidades, ou àqueles ao que os sujeitos jovens e adultos que não se escolarizaram quando crianças já construíram, em suas inúmeras experiências de vida (Paiva, 2004).

Em janeiro de 1997, surge o Programa Alfabetização Solidária – Alfasol, que tem como objetivo reduzir os altos índices nacionais de analfabetismo, anunciando também que vai influenciar no fortalecimento da oferta pública de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O Programa faz parte de uma ONG chamada Comunidade Solidária, presidida pela primeira dama do país, Profa. Rute Cardoso. Trata-se de um curso “aligeirado”, com duração de 5 meses de aulas, e realizou um trabalho de alfabetização funcional com “ar de campanha”, partindo dos municípios do nordeste com maior índice de pessoas adultas analfabetas, instalando-se, posteriormente, nos grandes centros urbanos. O trabalho da Alfasol é mantido por meio de parceria entre a iniciativa privada, instituições de ensino superior (IES), governos municipais e estaduais. Ainda hoje, mesmo atuando em menor escala, é um trabalho apoiado pelo MEC.

Em 2003, o Governo Lula cria a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades - uma secretaria especial de governo para cuidar, entre outras coisas, da Alfabetização de Jovens e Adultos. No mesmo ano, o governo federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado, que se apresenta como uma resposta aos elevados índices de analfabetismo nessa faixa da população. Inicialmente, é uma ação pensada para seis meses. A partir de 2004, esse tempo expande-se para até oito meses, conforme o contexto onde é utilizado. É um programa que se anuncia como articulado à continuidade dos estudos, embora na prática essa questão tenha sido muito complexa, pois depende de secretarias de estados e municípios, o que torna a questão praticamente inviável, uma vez que depende de vontade política, acima de qualquer outro quesito burocrático. Além disso, as orientações desse programa recomendam que as turmas de alfabetização de adultos sejam formadas com um mínimo de 15 e máximo de 25 alunos, e que a carga horária diária seja de duas horas, totalizando dez horas/aula/semana. A carga horária total deve ter, no mínimo, duzentas horas/aula. O que figura, ao final, são alguns meses

para se alfabetizar e consolidar essa aquisição, tarefa bastante complexa para ser realizada com sucesso.

Hoje, 2007, vivemos a expectativa da VI CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, que será realizada no Brasil em 2009, e é grande a mobilização dos setores organizados para esse evento.

Refazendo o percurso da História podemos observar o quanto já evoluímos na questão da luta pelos direitos, de forma geral. Os debates acerca do respeito às minorias passaram a fazer eco nas discussões sobre educação. Desta forma, avançamos na produção de marcos legais mais exigentes e avançados do que aqueles do passado. Assim, o parecer 11/2000 foi produzido sob os olhos de uma representação da EJA, levando em conta a Declaração de Hamburgo e contendo muitas das antigas reivindicações formuladas pelos profissionais da área em seus espaços de discussão e fortalecimento: os fóruns EJA. Podemos dizer que muito evoluímos na questão da concepção dos sujeitos, uma vez que hoje, com toda a discussão acerca da tolerância e da inclusão, não mais se admite qualquer formulação como aquelas proferidas por Miguel Couto, Sírio Boccanera, Machado de Assis e outros intelectuais de épocas passadas. Hoje, caracterizamos o sujeito da EJA sob uma perspectiva bastante diferenciada, em consonância com o reconhecimento de suas singularidades, que vão desde as questões étnicas até as culturais, passando por circuito de positivação dos direitos. Apesar disso, todo esse reconhecimento acaba por ficar muito circunscrito aos documentos e a alguns discursos dominantes que desejam ecoar em solos politicamente corretos. Na prática, a oferta pelas escolas de EJA cresceu, embora ainda não saibamos lidar bem com as questões do sucesso e da permanência desses sujeitos sociais em nossas salas de aula. Concordo com Senna (2007a), quando afirma que *“as políticas e as práticas de educação inclusiva pecaram por se concentrarem sobre as pessoas, deixando de intervir nos conceitos que estas viriam a representar quando incluídas nos espaços escolares”* (Senna, 2007a:165-166). Sem dúvida, os sujeitos foram autorizados a participar dos espaços escolares, mas as instituições e seus agentes não produziram mecanismos que lhes assegurassem assumir uma identidade realmente legítima, para longe do preconceito histórico instituído há mais de quinhentos anos.

Em relação à dimensão do trabalho ainda temos muito que discutir para compreender e avançar da concepção que aponta a escola de qualidade para uma elite, os cursos noturnos e a educação profissional para os empobrecidos. Para isso, precisamos compreender nossos próprios preconceitos, construídos ao longo de muito tempo.

Minha preocupação funda-se na questão da escola e de sua dificuldade em assumir novas formas de pensar seus métodos e metodologias, e em compreender o aluno da EJA como um sujeito importantíssimo na constituição de uma sociedade comprometida com a solução das questões sociais que permeiam o nosso dia-a-dia.

Assim, ainda vivemos a contradição que nos leva a admitir que, de um lado, possuímos documentos inovadores embora tenhamos ainda muito o que produzir na conquista de todos os direitos da pessoa humana; de outro, existe a escola que teima em não fazer valer nem ecoar dentro de suas paredes os textos interessantes que a sociedade produz. Ocorre então, que escola e a sociedade seguem com sua *conversa de surdos*, algumas vezes mudando seu discurso, mas quase nunca mudando sua prática. Desta forma, a escola ainda não aprendeu a viver, na prática, as proposições que se compromete a realizar no âmbito dos papéis e, assim sendo, se prepara todos os anos para receber em suas salas de aula alunos das classes populares, provenientes das culturas orais, portadores de inúmeros e importantes saberes, lançando mão de suas metodologias e rituais de lógica cartesiana, sem se dar conta que está perdendo a chance escrever uma história de inclusão em que todos serão beneficiados, mas isso já é assunto do próximo capítulo.

A notícia veio de supetão: iam meter-me numa escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito; encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em consequência, possuía idéias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência.

Graciliano Ramos

— 3 —

Os alunos da EJA: sujeitos plenamente constituídos ou anomalias a serem curadas pela educação?

Neste capítulo, pretendo traçar um perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos, principalmente daquele que busca as classes de alfabetização, tentando desvelar alguns aspectos que me parecem extremamente instigantes e reveladores. Um deles é o que diz respeito a sua caracterização, enquanto sujeito social migrante de áreas rurais do interior do Brasil. Faço isso porque é muito comum encontramos uma caracterização de aluno adulto desprovido de vida real, pessoas que parecem não habitar o mesmo mundo que o nosso, e que são descritas quase sempre como pessoas excluídas do tecido social, como se isso fosse possível. Na realidade, trata-se de pessoas que possuem uma baixa auto-estima e uma identidade deteriorada e fragmentada por uma forma de exclusão que é fruto da enorme injustiça social vigente e de preconceitos historicamente arraigados. Tais condições levam esses sujeitos sociais a se sentirem impróprios e inadequados, enquanto consumidores de um certo tipo de bem material e cultural. Apesar disso, como nos lembra Hall (2003) *“as pessoas que moram em aldeias pequenas, aparentemente remotas, em países pobres, do ‘Terceiro Mundo’, podem receber, na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das culturas ricas, consumistas, do Ocidente, fornecidas através de aparelhos de TV, ou rádios portáteis que os prendem à ‘aldeia global’ das novas redes de comunicação”* (Hall, 2003:74). Na opinião deste autor, a vida social mediada pelo mercado global torna as identidades “desvinculadas”, desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem ‘flutuar livremente’.

O segundo aspecto que desejo abordar é a concepção de sujeito cognoscente,

derivada da Ciência Moderna, e sua inadequação quanto ao real sujeito cognoscente representado pelo aluno jovem e adulto que busca a escolarização tardiamente. Faço isso para que, através dessas descrições, possamos compreender o que estamos fazendo na escola, uma vez que, através de nossas metodologias de ensino e de rituais escolares consagrados há muitos anos, nos preparamos para receber um aluno idealizado pelo arcabouço da Ciência Moderna e, em contrapartida, recebemos de fato, para estudar em nossas salas de aula, um sujeito social portador de cultura eminentemente oral, que lhe conferiu uma maneira de pensar bastante diferenciada (nem pior nem melhor!) do modo cartesiano de pensamento e que, ainda assim, recebe a influência de vários sistemas de significação. Vivendo há muitos anos esse confronto entre modos de pensamento, a escola derivou um sujeito cognoscente que precisa ser *curado* pela educação e pelas áreas médicas que foram se configurando parceiras das atividades pedagógicas sempre que os chamados “sujeitos estranhos” aparecem nas salas de aula. A expectativa de receber um sujeito cognoscente idealizado, vivida nas escolas há tantos anos, emperra nossa prática pedagógica e nos impede de reconhecer, como afirma Hall (2003), “*que a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia*” (Hall, 2003:13). Segundo o autor, à medida que os sistemas de significação se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, ao menos temporariamente.

Além desses aspectos, abordo duas questões cruciais. A primeira diz respeito à gênese e à problemática dos chamados “sujeitos estranhos”, para que se possa compreender melhor como o conceito de “verdade” tem desempenhado um papel preponderante no que diz respeito ao pouco sucesso dos alunos no interior das escolas. A segunda questão, trata da concepção de infância que permeia nossos discursos pedagógicos, materiais didáticos e práticas educativas, sem, contudo, nos darmos conta do que estamos fazendo e do quanto essa concepção é inadequada, até mesmo para as crianças.

Apesar da multiplicidade das identidades geradas pelos sistemas de significação e representação cultural existentes, ainda assim acredito que não haja diferenças estruturais nos perfis de alunos de EJA, uma vez que já trabalhei com camponeses, no interior de

fazendas, com operários de obra dentro da cidade grande, crianças, adolescentes e adultos de rua do Rio de Janeiro, com domésticas e porteiros da Zona Sul dessa mesma cidade, entre outros. Vejo que, estruturalmente o perfil de aluno que se apresenta é sempre o mesmo, ainda que as diversas identidades estejam sujeitas às variáveis que são resultado das mudanças estruturais e institucionais que as tornam, algumas vezes, contraditórias e provisórias, por conta dos significados e valores que internalizam à media que precisam alinhar seus sentimentos subjetivos aos lugares objetivos que ocupam no mundo social e cultural (Hall, 2003). Trata-se, pura e simplesmente, de gente.

3.1 De que sujeitos sociais estamos falando?

Os adultos que procuram os cursos e as escolas de EJA são, em grande maioria, vindos do nordeste brasileiro, não por desejo de aventura, ou por uma alternativa excêntrica. Vêm porque são expulsos de sua terra natal pela extrema dificuldade de sobrevivência, acalentados pelo sonho e a ilusão de uma vida melhor na tão cantada “cidade grande”. É o caso de Solange, que saiu de América, município de Ipueiras, no interior do Ceará, ainda adolescente, para ser babá na casa de uma família estranha, em Fortaleza, local que para ela, que não tinha condições materiais de se locomover, ficava tão longe de sua casa como o Rio de Janeiro; e depois Rio de Janeiro, onde está até hoje. Segundo ela, chorava todos os dias de saudade da mãe e dos irmãos, sentia falta, principalmente, da liberdade de andar livre “pelos matos” (sic) e das comidas de sua mãe, que embora escassas e tomando o termo emprestado de Maturana (2003) continham uma “memória afetiva saborosa” de sua família e de sua infância²⁶.

Além de uma presença majoritariamente nordestina, também podemos observar, em nossas salas de aula, a incidência, ainda que bastante reduzida, de adultos vindos das zonas rurais do Estado do Rio, Espírito Santo e Minas Gerais. Além desses, existe ainda, no interior dessas escolas, um número bastante reduzido de pessoas nascidas em grandes

²⁶ Às vezes, pego Solange comendo um feijão sem cor e sem tempero, com caros mal cozidos, boiando num caldo ralo, aparentemente sem graça e sem gosto, que ela mistura com farinha. Nesse momento ela olha para mim com cara de prazer e me diz: “Hoje estou matando saudades de minha mãe. Ai que saudade, Socorro, você nem imagina! Essa era a comida lá em casa, quando eu era pequena!”

centros, como Rio de Janeiro e São Paulo.

Se nas grandes cidades as turmas de EJA são formadas por esses trabalhadores, em sua grande maioria nordestinos migrantes, nas zonas rurais tais turmas são formadas por essas mesmas pessoas, que ainda resistem, e se encontram em sua terra natal. Permanecer na zona rural não garante que esses sujeitos sociais estejam levando uma vida mais leve, pois na maioria das vezes necessitam trabalhar como bóias-frias, ou em minas de carvão, entre outras atividades, em situação de semi-escravidão, o que também é uma situação de desenraizamento, dentro do próprio universo rural. Bezerra (1992) nos dá conta de que nessa situação de bóia-fria, nas periferias das cidades, sobretudo de médio porte, essas pessoas são olhadas com desconfiança. Sobre a exclusão, a autora nos apresenta a seguinte conclusão: *“tem população sobrando por todos os lados e recantos do país”* (Bezerra, 1992:52).

A baixa auto-estima dessas pessoas salta aos olhos de quem convive com elas, pois, numa sociedade como esta em que vivemos, a todo o momento a questão do analfabetismo surge e faz com que elas se sintam como sujeitos de menor valor. Esse sentimento de minoridade, no que se refere à identidade, apresenta varias implicações.

A primeira delas diz respeito à questão do trabalho. Os jovens e adultos que não puderam estudar, historicamente já nasceram inseridos num contexto de desqualificação de sua força de trabalho. As relações sociais travadas desde então são marcadas pela desigualdade, tanto no que diz respeito ao tipo de trabalho que realizam quanto aos recursos financeiros que obtêm por meio dele. São os chamados tecnodesempregados, excluídos²⁷, sem chance de inserção no mercado de trabalho mais valorizado.

Em sua terra natal, esses sujeitos exercem funções tais como agricultor, boiadeiro, pastor de ovelhas, ou cortador de cana. Quando chegam aos grandes centros urbanos, são obrigados a realizar tarefas para as quais nunca foram preparados, quais sejam: faxineiro de prédio, operário de obra, camelô, ajudante de cozinha, garçom. Alguns deles, apesar de se saírem relativamente bem nessas tarefas, passam por um longo e sofrido período de adaptação, que exige coragem e força de vontade para ser superado. A este respeito Hall (2003), chama a atenção para o fato de que existiria algo que ele chama de costura, ou

²⁷ Estou chamando de exclusão aqui, nesse parágrafo, a falta de acesso a empregos bem remunerados.

sutura, que diz respeito à necessidade de alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos, ou seja, a identidade cumpre a tarefa de ligar o sujeito à estrutura a qual passa a fazer parte. Assim, segundo o autor, *“estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis”* (Hall, 2003: 12).

Hall (2003) nos oferece três concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Segundo ele, o sujeito do Iluminismo está centrado na pessoa humana. É centrado, unificado e dotado de razão, consciência e ação. Já o sujeito sociológico traz em si a complexificação do mundo moderno. Trata-se de uma identidade que se forma na interação entre o eu e a sociedade. Portanto, diz respeito a um sujeito formado na relação com as pessoas importantes para ele; pessoas que mediavam a cultura do mundo que ele habitava. O sujeito pós-moderno, não possui uma identidade fixa, permanente, ela é forjada de acordo com os sistemas culturais aos quais os indivíduos pertencem. A identidade nesse caso é continuamente transformada.

Na opinião de Bezerra (1992), a política de transformação do perfil da produção agrícola, entre outros aspectos, empurrou para as grandes cidades um número elevado de trabalhadores. A autora afirma que

o menosprezo que a sociedade urbana devota à rural e o seu próprio desenraizamento em condições adversas como, por exemplo, ter que sobreviver de uma atividade profissional que, freqüentemente, não lhe traz o menor estímulo (peão de obra, faixineiro/a, doméstico/a).(Bezerra, 1992:26).

O que mais chama a atenção em relação a esse grupo de alunos são suas histórias de vida, quase todas bastante sofridas, incluindo muitas dificuldades familiares de dimensões econômica e socio-afetiva muito sérias. É comum que essas pessoas tenham vivido em situação de extrema pobreza, em suas comunidades de origem. Essas dificuldades de vida são, muitas vezes, responsáveis por inúmeras situações sociais que marcam de maneira definitiva a vida dessas pessoas. Assim, um número bastante elevado desses sujeitos traz consigo histórias de vida que deixaram marcas bastante dolorosas.

Isso porque, no contexto de exclusão em que nascem é comum terem sofrido violência doméstica; muitos foram doados quando crianças a parentes ou a estranhos; outros foram submetidos a trabalho escravo quando crianças ou foram explorados por parentes ou por estranhos; e quase todos relatam que trabalharam em atividades muito pesadas, em condições adversas, quando crianças e mesmo durante a adolescência e juventude. Portanto, trata-se de pessoas que trazem consigo histórias que não cabem nesse novo contexto de vida, não entram na escola para serem discutidas nem equacionadas. Hall (2003) adverte que o Ocidente mantém uma “fantasia colonial” sobre a periferia, *“que tende a gostar de seus nativos apenas como ‘puros’ e de seus lugares exóticos apenas como ‘intocados’* (Hall, 2003:80).

Em todos os casos, é evidente que a infância, como período no qual as crianças recebem cuidados especiais, foi cruelmente subtraída da vida dessas pessoas. Esses sujeitos foram privados de viver, não apenas um período durante o qual deveriam estar na escola, à mercê de seu próprio desenvolvimento, mas também uma vida familiar estável, pois viveram muito longe de condições materiais e emocionais adequadas. Trata-se, portanto, de sucessivas histórias de negações e constrangimentos.

Portadores de uma identidade deteriorada por um estigma muito forte em relação ao analfabetismo e com uma auto-estima baixíssima, esses sujeitos passam pelas classes de alfabetização “sem legitimidade”, “desautorizados”, sentindo-se “impróprios” e “incapazes”, conforme suas próprias definições. Rejeitados pela cultura escolar, e oriundos de uma realidade sociocultural totalmente desprestigiada, os alunos jovens e adultos, por mais que tentem, não conseguem reconhecer a escola como um local de pertencimento e acolhimento. Mesmo assim, esses sujeitos sociais atribuem à escola o poder de transformar suas vidas e, por esse motivo, buscam-na, e nela permanecem por algum tempo, na tentativa de estabelecerem um vínculo possível. Vivendo nesse conflito entre a realidade da escola e sua realidade sociocultural, eles ficam divididos e muitas vezes, precisam fazer uma opção, qual seja, estudar e deixar que sua identidade cultural sofra uma espécie de amassamento ou agarrar-se a sua identidade de origem e evadindo-se da escola levando consigo a sensação de que “não têm cabeça para os estudos”. É evidente que esses jovens e adultos são muito mais susceptíveis aos movimentos culturais

de suas comunidades do que à vida escolar. Sendo assim, dificilmente conseguem desenvolver pela escola um sentimento de total pertencimento, conforme desejavam. Refletindo sobre o assunto, Senna (2003) afirma que

as circunstâncias sociais extra-escolares que definem o modelo cultural dos jovens brasileiros, particularmente os oriundos das grandes massas de cidadãos em estado de exclusão e marginalização, tendem a competir, com vantagem, contra a escola, especialmente por imputar aos alunos um sentimento de não pertencimento à sociedade alfabetizada. (Senna, 2003:2)²⁸.

Dessa forma, tais alunos resistem por meses, e até anos, e depois se evadem, levando consigo a idéia de que a escola estava lá, a sua disposição, e se eles não aprenderam foi por sua culpa, porque são mesmo “burros” e “incapazes”, “cabeças-duras” e, por isso, sentem-se responsáveis por seu fracasso na aprendizagem da leitura. Alguns desses que se vão acreditam que dependia só deles obter sucesso na escola. No que diz respeito à sua condição de aprendizes, Barreto e Barreto (1994) chamam a atenção para o fato de que “*acham que o professor ensina, só quando fala de coisas sobre as quais eles não tenham a menor idéia. Quanto menos estiverem entendendo mais acreditam que o professor esteja ensinando. Se não entendem a culpa é deles ‘que já não têm muita cabeça’ o professor, coitado, está se esforçando...*” (Barreto e Barreto, 1994:32). Pensando dessa forma, às vezes, os alunos retornam dois ou três anos mais tarde e, na maioria das ocorrências, são novamente vencidos pela impossibilidade de transitar pela cultura letrada de uma forma “competente” e chegar ao fim do Ensino Fundamental.

Outra questão que se coloca como um fator a mais de dificuldade para essas pessoas é a da vida longe dos familiares. A distância, a saudade e o não-pertencimento a uma cultura urbana e letrada fazem com que esses sujeitos se sintam, conforme eles mesmos dizem, recorrentemente, “um peixe fora d’água”. O estigma do analfabetismo, associado ao não-pertencimento a uma cultura urbana, faz com que eles desenvolvam uma identidade fragmentada e desprestigiada por aqueles com os quais necessitam

²⁸ Senna, 2003:2

conviver na realização das atividades cotidianas; poderíamos mesmo falar em estigma, tomando emprestada a categoria de Goffman (1988). Segundo este autor, a categoria estigma pode ser utilizada como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem se pensar em seu significado original. Na opinião desse pesquisador, acredita-se que as pessoas que, porventura, possuem algum estigma não sejam completamente humanas, e a partir daí fazem-se vários tipos de discriminação, o que leva, invariavelmente, a reduzir suas possibilidades e perspectivas na vida. Goffman (1988) afirma que:

construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças (Goffman, 1988:15).

É muito comum negarmos emprego a uma doméstica ou a um faxineiro porque não sabem ler. Desta forma, nos adiantamos em pensar que essas pessoas possuem um modo insuficiente de ver a vida e realizar tarefas, mesmo que sejam as mais irrelevantes do ponto de vista da sobrevivência humana. Também temos essa atitude em relação aos deficientes físicos, como exemplifica Goffman (1988):

alguns podem hesitar em tocar ou guiar um cego, enquanto que outros generalizam a deficiência de visão sob a forma de uma gestalt de incapacidade, de tal modo que o indivíduo grita com o cego como se ele fosse surdo ou tenta erguê-lo como se ele fosse aleijado (Goffman, 1988:15).

O mais surpreendente dessa história é que, apesar de todas as dificuldades, os adultos não-alfabetizados, por conta de suas necessidades diárias de sobrevivência, principalmente nos grandes centros urbanos, necessariamente desenvolvem estratégias próprias de reconhecimento e compreensão das situações do dia-a-dia que envolvem a linguagem escrita. Isto lhes permite sobreviver em diversas situações, entre as quais, poderíamos citar, como mais freqüentes: lidar com dinheiro, pegar ônibus, trabalhar em algumas modalidades de emprego. Essas estratégias que garantem, ainda que de forma

muito frágil, a sobrevivência dessas pessoas em algumas atividades, não são suficientes para a superação de sua exclusão social e não permitem sua permanência por muito tempo em atividades que pressupõem o domínio de habilidades básicas da leitura e da escrita. Um bom exemplo é a prática com mulheres cozinheiras analfabetas que demonstram conseguir trabalhar com receitas escritas, criando estratégias de identificação dos ingredientes, ligadas à sua prática de cozinha, mas, talvez, não conseguissem participar plenamente de um curso que ensinasse novas técnicas de cozinha, ou de quaisquer outras atividades que demandassem a habilidade de ler e escrever. Na realidade, o que faz com que elas, por vezes, não consigam realizar plenamente essas tarefas é a pouca experiência nesse tipo de atividade, para a qual não foram preparadas. Solange tem muita dificuldade com a atividade de cozinhar. Ela aprendeu comigo e com minha mãe a maior parte dos pratos que faz, pois em sua terra trabalhava plantando arroz, milho e feijão da hora em que o sol nascia até a noite cair. Ela diz ter excelente mão para o plantio e gaba-se por cuidar de minhas plantas, dizendo que elas estão bonitas por causa de sua “boa mão”. Desta forma, nunca foi preparada por sua mãe, ou por qualquer outro familiar, para a atividade de cozinhar, mas é capaz de dar aulas sobre o melhor período de plantio e colheita de várias espécies, entende de sementes e fala sobre as variações do tempo com muito mais conhecimento do que o serviço de meteorologia oficial, pois acerta sempre em suas previsões.

Embora essas pessoas sejam membros ativos da sociedade, elas sempre estarão excluídas e marginalizadas para atividades, de trabalho ou recreativas, que exijam o conhecimento da linguagem escrita. Isto acontece, por vezes, pela dificuldade de expressar, numa linguagem clara e linear, o que sabem, o que pensam e o que fazem. O que mais espanta nessa situação é que, mesmo sem alfabetização, esses sujeitos possuem inúmeros conhecimentos, e sua atuação no mundo importa e diz respeito a todos aqueles que pensam na possibilidade de existir, um dia, uma sociedade mais igualitária, menos injusta e realmente fraterna. Bezerra (1992) chama a atenção para o fato de que

o país depende, em muito, do desempenho desses cidadãos em várias funções. A ilusão de que um analfabeto²⁹ adulto é

²⁹ Estou chamando de analfabeto alguém que não passou por um processo de aprendizado formal da leitura e da escrita.

simplesmente um carente tem imprimido a muitas iniciativas de alfabetização um caráter filantrópico, caritativo ou, no máximo, militante e as pessoas que a realizam se sentem gratificadas, encantadas. Mas isto não basta. É preciso levar em conta o grau de responsabilidade social e política de uma sociedade, diante da falta de explicitação do pensamento e da ausência de expressão autônoma, num espaço de poder dos analfabetos (Bezerra, 1992:26).

Pensando dessa maneira, podemos constatar que não se trata, portanto, de aprender, apenas, a ler e a escrever, mas principalmente de viver a possibilidade de se apropriar das chaves de leitura de uma determinada sociedade, para compreender e decifrar seus códigos de dominação (Ginzburg, 1991). Talvez aqui pudéssemos falar de letramento ou alfabetismo, e não somente de alfabetização. Isto por se considerar que alfabetizado é aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, prática eminentemente escolar e restrita, e não aquele que se apropriou das práticas sociais que demandam o uso da leitura e da escrita que leva em conta os conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos, mesmo os não-alfabetizados, em suas práticas cotidianas, nas sociedades letradas. Nesta perspectiva, ter letramento é, acima de tudo, poder produzir uma leitura e uma escrita que revelem e desvelem as idéias e ações de um determinado grupo social (Tfouni, 1988).

Nessa descrição do perfil do aluno alfabetizando jovem e adulto, é preciso ter muito cuidado para não entendê-lo como uma pessoa triste, infeliz e excluída num sentido romântico, pois mesmo levando em conta todas as dificuldades que ele passou ou ainda passa, não podemos nos esquecer que tais alunos possuem uma vida bastante ativa, uma vez que é, em princípio, um trabalhador (embora possa estar desempregado), pai de família, cidadão (de uma outra qualidade de cidadania, mas cidadão, enfim) que participa de uma sociedade grafocêntrica, na qual a leitura e a escrita são elementos fundamentais para o desempenho da maioria de suas funções. Por conta disso, quando chega à escola, esse adulto, traz consigo inúmeros “saberes”, construídos ao longo de sua experiência de vida, no interior de sua cultura de origem, e mesmo no cotidiano da cidade grande.

Assim sendo, incentivados por necessidades diárias de sobrevivência, esses jovens e adultos realizam várias formas de uso da língua escrita, dentre elas as que lhes permitem se utilizar do sistema de transporte dos grandes centros, fazer compras, tirar documentos, mandar cartas para parentes distantes - mesmo sem escrevê-las pessoalmente -, tocar instrumentos musicais, cozinhar em restaurantes famosos, criar filhos com outra trajetória de vida, entre tantas atividades que exigem esse grau de letramento. Solange, que se auto-intitula analfabeta, possui em casa, além de TV e rádio, um computador, dois telefones celulares, um aparelho de MP3, e também usa agenda para anotar seus compromissos, e faz bilhetes para se comunicar comigo, quando não conseguimos nos encontrar pessoalmente. Essas práticas, eminentemente letradas, também fazem parte da vida de muitos dos meus alunos alfabetizando, com maior ou menor nível de alfabetismo.

O mais interessante no perfil e nas histórias de vida dessas pessoas é notar que, a seu modo, mesmo num contexto de exclusão em relação ao acesso a bens de consumo e de prestígio, dentro das comunidades onde vivem, elas exercem varias atividades de associativismo, de criação de alternativas às suas problemáticas sociais, que nos fazem lamentar sua ausência nas instâncias de poder de uma sociedade letrada. Vendo sob essa perspectiva, alfabetizar essas pessoas deveria ser, não mais uma tarefa civilizatória, conforme a visão preconceituosa impressa ao longo dos anos de nossa história recente, mas uma atividade que tenta trazê-las para o outro lado, com o objetivo de aprendermos com elas a construir outra qualidade de coisas na sociedade. Bezerra (1996) faz um alerta:

o que me preocupa, além da injustiça flagrante com essas pessoas, é o que a sociedade está perdendo com o silêncio dos analfabetos (Bezerra, 1999: 20).

Assim, há muito o que levar em conta sobre esses sujeitos enquanto alunos, sua entrada na escola e sua relação com a leitura e a escrita, principalmente suas relações no interior das escolas, sejam elas de EJA ou simplesmente escolas regulares, e até mesmo dentro dos movimentos sociais, uma vez que elas são relações nada simétricas, movidas por um forte componente cultural.

3.2 Que sujeitos cognoscentes são os alunos de EJA?

Refletindo sobre a vida desses sujeitos, e tentando esboçar-lhes um perfil, não é difícil compreender o porquê de Solange ter tanta dificuldade em se assumir alfabetizada e confiar em sua produção escrita, posto que há um perfil de sujeito compreendido como plenamente constituído que é fruto de uma visão de homem concebida a partir da Ciência Moderna. A escola enquanto instituição possui um modelo de aluno concebido *a priori*, e não reconhece sujeitos que são oriundos de lógicas e leituras de mundo diferenciadas, fundamentadas numa ideologia laicizada (Senna, 2007a). Refletindo sobre esse assunto Senna (2007) esclarece que

a tradição social imputa à escola um sujeito ideal, perfeito segundo o ponto de vista daquele cidadão desenhado como modelo para a cultura científica, capaz de perceber o mundo preponderantemente através da visão, conceituá-lo de forma abstrata e ideativa, sequer fronteiriça à realidade transitória e relativa dos fatos reais, manipulá-lo, também de forma abstrata, a partir de uma ordem de causalidade fundada na lógica cartesiana e registrá-lo de modo a condensar racionalmente o pensamento na linearidade da escrita (Senna, 2007a:164-165).

Fica de fora, pois, qualquer pessoa que se oriente de outra forma, seja por qual motivo for, e está sujeita à exclusão tanto social como escolar. O modelo de sujeito a ser educado pela Ciência Moderna é totalmente idealizado e abstrato. Foi também na Modernidade que a educação formal se tornou uma tarefa da instituição escolar, fundamentada cientificamente e expressa como aspiração sociopolítica, com o objetivo de garantir o acesso às novas formas de conhecimento. Tudo isso, com a pretensão de tornar esse sujeito em um “indivíduo” livre e racional que, sendo consciente de seus atos, também poderia desvelar as leis da natureza e ser sujeito de si e do conhecimento,

conforme previu Descartes , em seu Método.

Os filósofos iluministas do século XVIII fizeram da Razão, da Ciência e da Lei Natural o fundamento de uma verdade universal que, segundo eles, haveria de conduzir inexoravelmente ao progresso da humanidade, libertando-a dos grilhões do obscurantismo e da religião. Para esses filósofos, o homem era naturalmente bom, porém, era corrompido pela sociedade com o passar do tempo. Eles proclamavam que, se todos fizessem parte de uma sociedade justa, com direitos iguais, a felicidade comum seria alcançada. Por esta razão, eles eram contra as imposições de caráter religioso, e avessos às práticas mercantilistas. Além disso, eram contrários ao absolutismo do rei, assim como aos privilégios dados à nobreza e ao clero.

A separação radical entre sujeito e objeto é uma das marcas distintivas da Ciência Moderna. A concepção de que existe um mundo objetivo independente das pessoas que nele vivem e dele falam pavimentou a via sobre a qual a ciência constrói seus procedimentos práticos e discursivos, afirmando a objetividade, a verificação e a mensuração do objeto. Mais especificamente com Descartes, o projeto científico assumiu que existe uma verdade no mundo. Uma vez descoberta, esta verdade é transformada em leis que expressam as regularidades que regem o movimento da natureza. A Razão, a partir daí, começa a ser vista não apenas como traço distintivo do ser humano, mas como habilidade a ser aprendida, um modo de pensar estruturado num método, diferente de outros modos de pensar.

Na perspectiva cartesiana, a observação correta de certas regras simples, que caracterizam esse método, deveria capacitar um observador a distinguir entre o falso e o verdadeiro. Assim, a boa aplicação do método asseguraria o caminho da descoberta da Verdade, a qual seria devidamente comprovada. Nesse contexto, o mesmo método poderia ser aplicado às várias ciências, que em seu conjunto constituiriam a unidade da Razão. Com base nessa concepção de neutralidade, o cientista apenas descobre algo que existe objetivamente fora dele, ou seja, algo independente de sua subjetividade.

A Ciência Cartesiana desenvolve-se como exercício cognitivo da mente, uma decorrência da sabedoria humana, da Razão, que é sempre uma só, ainda que aplicada a diferentes objetos. Ainda no século XIX, as disciplinas que se conformaram como Ciências Sociais e Humanas também seguiram esse modelo para a explicação dos fenômenos

relativos ao comportamento humano e ao desenvolvimento social. Todas elas buscam leis e regularidades, determinações na evolução, e transformação dos indivíduos ou das sociedades. Teorias sociais tão diferentes entre si, como o positivismo, o marxismo e o funcionalismo, surgiram como parte dessa mesma visão, adotando o método e o estatuto das Ciências Naturais.

A idéia de um conhecimento expresso através de leis universais, que legitimariam as práticas científicas corretas, é a marca distintiva desse paradigma de conhecimento hegemônico e objetivo. Na opinião de Senna (2004),

a verdade do conhecimento passa a ser tratada como verdadeiro dogma social, algo que revelaria, não uma crença propriamente, mas o estado de pertencimento a um grupo socialmente autorizado a produzir conhecimentos de forma legítima e irrefutável (Senna, 2004: 55).

A sociedade moderna produziu um sistema de conhecimento do mundo como exterior, independente e objetivo em relação ao sujeito. Uma relação diferente da tradição grega, na qual o conhecimento era contemplação e Filosofia. A era Moderna inaugura um tipo de conhecimento que é sistemático, fundado na observação e na experiência. A racionalidade que se desenvolve a partir daí baseia-se na razão de um sujeito cognoscente que não se confunde com o objeto que pretende dominar pelo conhecimento. Na opinião de Senna (2004),

movida pelo fascínio da Razão, a cultura científica desenharia para si um modelo humano baseado integralmente na figura de um sujeito mítico, idealizado como a própria energia da criação, a mais pura e sublime figura entre as produzidas por Deus, cuja energia lhe era imposta como um dom inato (Senna, 2004:54).

Em contrapartida, a sociedade brasileira que recebeu diversas influências culturais, quase todas, de natureza eminentemente oral, derivou um tipo de sujeito cognoscente totalmente diferente daquele idealizado pela cultura científica. É bom que se

diga que esse sujeito é diferente, mas não oposto. Também não é uma questão de melhor ou pior. Considerando-se um paradigma que pretende universalizar as regras de domínio de conhecimento, e caracterizar um tipo de sujeito universal, esse modo de pensamento relega todos os outros a um plano totalmente marginal e nocivo à sociedade.

A respeito do saber científico em sua concepção clássica, Lyotard (1989) afirma que ele pressupõe um destinatário que possa validar ou recusar seu acordo ao enunciado que ouve. Isso implica que destinador e destinatário reúnem as mesmas potências, são pares, enfim. Dizendo de outra forma, o estudante é introduzido na dialética dos investigadores, no jogo do saber científico. Assim, a Modernidade deu forma a um modelo de sujeito cognoscente totalmente idealizado, impedido de realizar leituras de mundo diferenciadas. Esta forma de pensar, fundada em pressupostos aristotélicos, relacionava o uso da linguagem escrita e os atos de fala ao ato de pensar. Conseqüentemente, quem não conseguisse transformar e absorver a norma agora tida como culta não caberia nessa sociedade, pois não era capaz de pensar. Logo, não seria um cidadão digno dessa sociedade racional (Senna, 2004). Assim, não é de se admirar que Solange e os demais alunos da EJA não consigam se sentir à vontade frente a algumas palavras, rituais escolares e textos. Eles sentem na pele a inadequação de seu modo de pensar, de ler, e de escrever, mesmo que não tenham consciência da razão pela qual isso acontece. Não é à toa que Solange não gosta de ir às reuniões de mães da escola de Jullya, e me pede para ir em seu lugar, pois assim fica certa de que as informações que deseja dar sobre a sua filha serão realmente compreendidas pela professora; fica tranqüila também quanto às informações que precisará ouvir e compreender, uma vez que os técnicos escolares falam com ela com um tipo de linguagem que a deixa confusa, e na maior parte das vezes não compreende nem consegue formular uma pergunta, ou dúvida a respeito do assunto. Também não é de se admirar que ela nunca compreenda a minha negativa em substituí-la, por mais que eu explique.

Quando reflete sobre a Educação, Senna (2004) afirma que a razão científica se instituiu como a única unidade cultural, em detrimento de todas as outras. Desta forma, a escola, como espaço privilegiado dessa razão, vê os sujeitos não-escolarizados como pessoas incapazes. Esta visão de aluno encontra sentido em antigas questões disseminadas há muito tempo, e que até hoje habitam o imaginário de alunos e

professores. Sobre o assunto, Senna (2004) nos adverte que *ainda é muito forte em nosso imaginário o princípio sintetizado no dito popular em que se declara 'ser preciso ir à escola para ser gente na vida', aludindo-se, assim, aos não escolarizados como não-gentes, como sujeitos desprovidos de Razão, como os outros* (Senna, 2004:54). Ainda sobre o assunto, ele nos chama a atenção para o fato de que esse racionalismo escondeu atrás de si uma profunda incoerência, já que reconhece como verdadeiro somente o conhecimento produzido por certos sujeitos sociais, edificados à imagem e semelhança de valores sociais rigidamente prescritos pela ordem cultural da sociedade moderna. E se a revelação do mundo se dá por características inatas, como quer nos fazer acreditar a Ciência Moderna, é fácil constatar que muitas outras formas de ajuizamento do mundo ficam de fora e são invisíveis, no contexto de uma lógica onde poucos são autorizados a produzir conhecimentos reconhecidos e legitimados socialmente. Assim, as outras formas de escrita e representação do mundo que se desenvolveram por causa da existência de outros sujeitos sociais, que convivem simultaneamente com o sujeito científico idealizado, sequer existem para a comunidade científica moderna (Senna, 2004).

Na opinião de Foucault (1975), foram inúmeras as escolhas que a sociedade fez e também foi igualmente significativa a quantidade de “coisas” que rejeitou. Assim sendo, a sociedade moderna não aceita algumas formas de viver, pensar, escrever, falar e se portar em alguns ambientes sociais, além, é claro, da forma de viver dos criminosos, doentes e loucos. Dentre os sujeitos sociais que se encontram excluídos e ignorados pela sociedade como um todo, também estão os adultos não-alfabetizados, que historicamente têm sido considerados como “doentes”, “incapazes” e “nocivos”. Na opinião do médico sanitarista Miguel Couto,

o analfabeto é um microcéfalo: a sua visão física estreitada, porque embora veja claro, a enorme massa de noções lhe escapa; pelos ouvidos passam palavras e idéias como se não passassem; o seu campo de percepção é uma linha, a inteligência, um vácuo; não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria”. (Apud PAIVA, Vanilda Pereira, Educação Popular e Educação de Adultos, São Paulo, Loyola 1973:99).

Sendo o analfabeto considerado como um doente, a idéia de “erradicação” toma conta das discussões, e analfabetismo e analfabeto se (com)fundem como objeto da extinção. Em 1927, Miguel Couto reafirma:

a ignorância é uma calamidade pública como a guerra, a peste, os cataclismos e não só é uma calamidade, como a maior de todas, porque outras devastam e passam, como tempestades seguidas de céu de bonança, mas a ignorância é qual o câncer, que tem a volúpia da tortura, do corroer célula a célula, fibra por fibra, inexoravelmente o organismo; dos cataclismos, das pestes e das guerras se erguem os povos para as bênçãos da paz e do trabalho; na ignorância se afundam cada vez mais para a subalternidade e a degenerescência. Por que, pois, a passividade ante as tremendas conseqüências da ignorância? Ou o Brasil encara como calamidade nacional e lhe acode em socorro imediato ou estará irremediavelmente batido na concorrência com as nações (Couto Apud FREIRE, 1989: 218:219).

Sírio Boccanera Jr., membro da LBCA-Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, uma associação composta em grande parte por altas patentes do Exército e da Marinha para o “combate” do analfabetismo, nos diz em 1916: (...) *uma vergonha que não pode continuar*”, *“um grande desgraçado (...) duplamente nocivo: a si e ao seu país*”, *“muralhas do obscurantismo*”, *“o mais funesto de todos os males*”, *“cancro social de nossa pátria, ao qual deve ser declarada guerra de morte (Boccanera Jr. Apud Freire, 1989:191)*

Concebido como um mal que denigre a sociedade, esse contingente da população é formado, incondicionalmente, pela camada mais injustiçada e empobrecida da sociedade, à qual tem sido negado o acesso à escola e aos outros bens culturais relacionados a ela. Negada também a presença física nos espaços privilegiados de transmissão da cultura acadêmica. A obra de Foucault (1979, 1987^a, 1987b) põe a nu o processo de constituição das Ciências Humanas e Ciências Sociais, desmascarando a relação entre o controle das populações e a produção de saberes que fazem do homem, a partir do século XVIII, sujeito e objeto de conhecimento (Foucault, 1987a; 1987b).

Desta forma, Foucault (1987a, 1987b, 1979) lança um olhar para as Ciências Humanas e Sociais de um outro lugar, para longe da História da Epistemologia da Ciência, cuja representante era a própria Epistemologia Francesa. Foi com Althusser, filósofo marxista francês, que teve sua produção intensamente marcada pela epistemologia francesa, que o termo “produção do conhecimento” surge.

Para Althusser e os demais filósofos filiados a epistemologia francesa, a ciência seria, inequivocamente, o local de produção da “verdade”, ou seja, esta, só poderia ser concebida no âmbito do pensamento científico. Desta forma, no âmbito da epistemologia da ciência, a primeira tese relevante que surge, na opinião de Machado (1981) é que, a ciência pode, nem sempre, dizer a verdade, mas *ela é o lugar da verdade*. Essa seria, portanto, a primeira tese importante da epistemologia, o que vale dizer que não existe conhecimento fora das ciências, pois a própria idéia de racionalidade é uma produção da ciência. É bom que se diga, que a idéia de razão está diretamente ligada à idéia de teoria. Nesta perspectiva, explicitando as idéias que Foucault (1987a, 1987b, 1979) neste percurso, Machado afirma que a epistemologia é que vai definir os critérios para demarcar o que é científico e o que não é, ou seja, vai delimitar o que é ciência e o que não é. É nesse sentido que os estudos de Foucault são valiosíssimos para este meu trabalho, pois ele vai propor uma metodologia que engloba o que é científico e o que não é, abolindo as diferenças entre essas duas instâncias de possibilidade, através do conceito de saber. Essa formulação só foi possível por conta de uma dinâmica utilizada por Foucault denominada: arqueologia, ou seja, que seria uma teoria da produção do saber. O que Foucault (1987a, 1987b) sugere é investigar a ciência e propor critérios de demarcação entre esses dois tipos de saberes: o científico e o não-científico. Segundo Machado (1981), trata-se de uma demarcação que se situa num nível muito primitivo, no qual essa diferença ainda não eclode. Para a arqueologia de Foucault (1987a), o saber, seja ele científico ou não, tem uma positividade, o que significa dizer que qualquer tipo de saber só pode se referenciar a ele mesmo. Nessa perspectiva, adverte Machado (1981), não se trata de dar a um determinado tipo de saber o estatuto de ciência, nem de estabelecer critérios de legitimação. Fazer um caminho arqueológico significa encontrar uma definição desse saber e descobrir o que ele significa, para que serve e como funciona. Sob a perspectiva da arqueologia, todo saber tem um tipo de positividade, diz alguma coisa,

expressa algo, e pode ser investigado enquanto tal, sem subordinar a reflexão acerca os saberes a uma normatividade, como critério de verdade (Machado, 1981). Subjacente a toda e qualquer idéia de saber e de todo o conhecimento que se produz, o que está em jogo é uma luta de poder (Foucault, 1987a, 1987b, 1979).

Machado (1981) chama a atenção para o fato de que a arqueologia seria, portanto, um método próprio de análise dos discursos locais sejam eles de que natureza forem, uma espécie de empreendimento para “*desassujeitar*” os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de resistência, de oposição, de luta contra os saberes unitários, formais, científicos. É exatamente contra os efeitos de poder, próprios de um discurso considerado científico, que a arqueologia se insurge (Foucault, 1987a). Não seria, portanto, uma mudança de conteúdo, nem tampouco uma alteração da forma teórica. O que está em jogo, para Foucault, é o que rege os enunciados, e a forma como estes se regem entre si, para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente, ou seja, é compreender que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos (Machado, 1981).

Esse deslocamento realizado por Foucault (1987a), de uma análise epistemológica para uma análise arqueológica, serve para dar fôlego à discussão do perfil e dos saberes trazidos pelos alunos da EJA. Dessa forma, tomando emprestado do autor essa forma de considerar os saberes, e deslocando isso para o conhecimento trazido pelos alunos oriundos de culturas orais, podemos inferir que é na positividade existente nos saberes construídos na experiência de vida é que é possível resgatar a identidade desse sujeito social, não como um sujeito a ser curado pela educação, mas como alguém que traz saberes e formas de aprender totalmente diferentes daquele estabelecido pela escola. Assim sendo, com a valorização desses saberes e estratégias de aprender, faríamos mais do que desequilibrar, neutralizar, deixar de lado os critérios de legitimidade e de validação, que enriquecem a escola pensada em moldes científicos, com normas rígidas de configuração e lógica racional. Assim, o que vale para Foucault (1987a), na investigação das Ciências Humanas, não é a condição de validade do saber, mas sua condição de existência, situando-os em relação aos outros saberes da modernidade. Além de identificar as condições internas de produção do saber, Foucault (1979), num outro momento, aprofundou sua análise sobre o saber, vinculando-o a algo que está fora dele,

mas que está intimamente ligado a ele, que é a questão do poder, a qual ele denominou de genealogia do poder. Isto significa dizer que ele analisou as condições de produção do saber a partir de determinadas relações de poder, vigentes na sociedade. Em vez de analisar o saber na direção das idéias, esse autor analisa-o na direção dos comportamentos, das lutas, dos conflitos, das decisões e das táticas (Machado, 1981).

O mais interessante nos trabalhos de Foucault (1987^a, 1987b, 1991) é o fato de ele nos avisar que não temos nada mais o que esperar de um falso conhecimento objetivo, e que também não podemos centrar nossas reflexões na perspectiva da subjetividade pura, mas temos tudo o que aprender e compreender de uma arqueologia das práticas, que fizeram de nós aquilo que somos (Foucault, 1987a).

Falando sobre controle e poder, Foucault (1991, 1979) chama de “submissão dos corpos dóceis” o fenômeno de excluir, separando fisicamente. Segundo este autor, *“houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder”* (Foucault, 1991:125). Foucault (1987a, 1987b, 1979) afirma, em seus estudos sobre o saber e o poder, que os saberes se organizam para atender a uma vontade do poder; sendo assim, se constituem com base nessa vontade, e funcionam como transmissores do poder a que servem.

Ana Maria Freire (1989) chama esse tipo de exclusão de “política de interdição do corpo”. Tal política aconteceu de forma acentuada no Brasil no período jesuítico, mais especificamente entre 1534 e 1850. Tratava-se, portanto, segundo Freire (1989), *de excluir da escola o negro, o índio e a quase totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), [prática que] gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos* (Freire, 1989:57). Segundo a autora, foram essas práticas excludentes que inauguraram a história do analfabetismo no Brasil. Associado a isso, a escola foi se configurando de forma tal, que legitimou, definitivamente, uma postura excludente.

Considerando-se a forma como a Ciência Moderna influiu, e ainda influi, na organização e no funcionamento da Escola como um espaço privilegiado para difundir o saber “legítimo”, não é difícil concluir que os jovens e adultos que buscam a escolarização tardia passam pela escola com um forte sentimento de estranhamento a seus rituais. Portadores de uma forma de pensar descrita como “narrativa” pelos teóricos da Psicologia da Aprendizagem (Piaget, 1986; Vygotsky, 1987; Bruner, 2002), dos adultos

não-alfabetizados, a grande maioria, por mais que tentem, não conseguem se enquadrar ao modelo de homem e de mente que estão presentes na escola. Apesar disso, é preciso ficar claro que, seja utilizando o modo científico ou o modo narrativo de pensar, os mecanismos cognitivos empregados pelos seres humanos são sempre os mesmos. O desenvolvimento desses modos de pensar está necessariamente, condicionado a uma experiência cultural que os determina. Também é interessante observar que o narrativo não é o único modo de pensar que não é determinado pela cultura científica, e, desta forma, não é uma oposição a ela. Ao contrário, quanto mais distantes as propriedades de uma dada cultura possam estar, em relação à cultura científica, tanto mais diferente há de ser o modo de pensar desenvolvido pelo sujeito que dela faz parte.

Os modos de pensar que os sujeitos desenvolvem estão relacionados à interação desses com as palavras que os constituem, uma vez que essa interação constrói redes de significação transitórias na mente de um ouvinte. Quando ouvimos uma palavra, alguma coisa imediatamente é ativada em nossa mente, uma rede de outras palavras, conceitos, modelos, mas também de imagens, sons, odores, sensações proprioceptivas³⁰, lembranças, afetos. Nada é transmitido sem que seja observado, escutado, repetido, imitado pelas próprias pessoas ou pela comunidade. Nas sociedades orais, a palavra é a metáfora fundamental da representação do “Eu”, e ela é cheia de sentido e significados dados pelo indivíduo. Nessa perspectiva, compreender o que é efeito de sentidos em determinado contexto, é reconhecer que ele não está alocado em nenhum lugar, vai se produzindo nas relações entre os indivíduos, pelas múltiplas formações discursivas. A este respeito, diz Sá (2006):

Os efeitos das imagens e dos sons nas pessoas que não são alfabetizadas, ligam-se às produções por muitos fios, principalmente pelo seu realismo e pela sua sucessividade no tempo. As imagens e os sons, por mais fantasiosas que sejam, são sempre reais, estão sendo vistas como no mundo real. A sua relação com a imaginação é direta e global, quase sem mediação, semelhante à situação da fala (oral). Sendo assim, é muito diferente da imaginação reflexiva, mediada pela palavra escrita e pela sintaxe de um texto literário. (Sá, 2006:3)

A escola, para Bruner (2002), é a entrada para um tipo de cultura, cabendo-lhe

³⁰ Capazes de receber estímulos originados no interior do próprio organismo.

promover a experiência de criação de significados. A narrativa, define Bruner (2002), é um modo de pensamento e veículo de produção de significados e, mesmo sendo o pensamento narrativo menos valorizado do que o lógico-científico, representamos nossas vidas da forma narrativa, e não de forma científica. A narrativa é que fornece coesão a uma cultura, porque é ela que estrutura a vida das pessoas. A educação deve ajudar o indivíduo a criar uma história na qual ele se inclua no mundo, um mundo que ele lê o tempo todo, mesmo que não seja alfabetizado. Por isso, afirma esse autor, é um erro separar ciência, narrativa e cultura, pois é somente pelo modo narrativo que o indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura. Ainda na opinião de Bruner (2002), a forma essencial de criação de significados é a narrativa. Corroborando essa idéia, Senna (2001) adverte que o aluno da EJA que ingressa nas escolas brasileiras, sendo proveniente de culturas orais, é portador de um modo de organização de pensamento que reflete o conjunto de aproximações característicos de seu próprio contexto social, e denominado modo narrativo de pensar. Trata-se de um modelo de pensamento que não organizado segundo a forma cartesiana. Isso produz custos à alfabetização do aluno e, conseqüentemente, a seu processo de letramento, práticas essas de pura aculturação, e não de integração ou inclusão na cultura letrada. Esse modelo de pensamento, construído no cotidiano brasileiro, é interpretado pela escola como uma corruptela de pessoas não-civilizadas. De acordo com essa concepção de escola, a verdadeira missão do professor seria promover a substituição desse modo de pensar pelo modo científico-cartesiano de pensamento estruturado (Senna, 2001).

Sobre a cultura oral, vale a pena ouvir Illich (1990) apud Sá, (2006), quando explica poeticamente que...

nesse tipo de cultura, entre um e outro silencio, pode haver uma sílaba ou uma frase, mas não o nosso átomo, a palavra. Os sons são alados, e voam antes mesmo que se possa acabar de pronunciá-los. A idéia de fixar esses eventos numa linha e mumificá-los em vista de uma ressurreição futura, é inconcebível. Por isso, numa cultura oral, a memória não pode ser concebida como um arquivo ou uma tabuinha de cera. Solicitado pelo som da lira, o bardo não busca a palavra

certa: uma expressão tirada em forma casual do repertório tradicional move sua língua em um ritmo apropriado ao canto (Illich, apud Sá, 2006)³¹.

Ao entrar na escola, movido por uma baixa auto-estima decorrente de seu desprestigiado lugar social, portador de uma identidade fragmentada que oscila entre as atividades de agricultor que realizava em sua terra natal, e as tarefas realizadas como faxineiro, porteiro, operário de obra, empregado doméstico, postos que ocupa nos grandes centros, a pessoa analfabeta passa por um grande constrangimento, no que se refere a seu desempenho intelectual. Isto porque a escola não reconhece nem valoriza os saberes produzidos pela experiência - dos quais esses alunos são portadores - como aquisições legítimas. No máximo, a escola utiliza-se desses saberes como mote para dar início ao processo de escolarização, uma espécie de jogo de sedução que objetiva levá-lo a abrir mão de sua cultura e aderir ao ideário de lógica científica, pois em seguida abandona tudo aquilo que pediu aos alunos para demonstrar e cria um verdadeiro abismo entre os conhecimentos da prática, produzidos e incorporados numa lógica narrativa e os saberes científicos, distribuídos numa lógica cartesiana. Desta forma exige-se desse aluno uma atitude intelectual totalmente incoerente com sua cultura de origem. O que ocorre é um conflito entre a lógica cartesiana utilizada pelos professores e demais agentes escolares e sua forma narrativa de ler, escrever e interpretar o mundo. A esse respeito Bruner (2002) informa:

Existem dois modos de funcionamento cognitivo, cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento de experiência, de construção de realidade. Os dois (embora complementares) são irredutíveis um ao outro. Esforços para reduzir um modo ao outro ou para ignorar um às custas do outro inevitavelmente deixam de captar a rica diversidade do pensamento(Bruner, 2002:12)

Mais do que sujeitos alfabetizados, a escolarização, da forma como está servida,

³¹ Cf.: ILLICH, Ivan . Na Ilha do Alfabeto. In: Illich et alli. Educação e Liberdade. São Paulo: Imaginário, 1990.

produz uma mentalidade que pretende atingir todos os membros da sociedade. A memória do sentido precisa ceder espaço à memória do texto e à proliferação dos documentos escritos. Portanto, ao contrário de universalizar a informação, a escolarização produz uma profunda marginalização de todos aqueles que, pertencendo à sociedade letrada, não dominam seus códigos. A atitude de ficarem “perdidos”, que muitos adultos manifestam ao entrar na escola, que não permite nem o uso das estratégias antigas, formas narrativas de pensar, gerar e transmitir conhecimento, nem a apropriação de uma nova estratégia de conceber o mundo, evoca um trecho, bastante interessante e emblemático, de “Viva o povo brasileiro”, de João Ubaldo Ribeiro, que diz:

na doutrina da tarde, às vezes, se ensinava a aprisionar em desenhos intermináveis a língua até então falada na aldeia, com a conseqüência de que, pouco mais tarde, os padres mostravam como usar apropriadamente essa língua, corrigindo erros e impropriedades e causando grande consternação em muitos, alguns dos quais, confrangidos de vergonha, decidiram não dizer mais nada o resto de suas vidas, enquanto outros só falavam pedindo desculpas pelo desconhecimento das regras da boa linguagem. (Ribeiro, 1984:39).

Uma das grandes contradições que se vive hoje, em relação à cultura científica e à vida real da sociedade brasileira, reside na contemporaneidade de um mundo sofisticado e agilizado pelas inovações tecnológicas, e um outro mundo que ainda não se apropriou do código da escrita e da leitura. A escola, ainda hoje fiel aos fundamentos da Ciência Moderna, e a seu sujeito idealizado, ao fazer educação de classes populares, realiza uma “conversa de surdos”, invalidando a realidade histórico-cultural dos alunos jovens e adultos e os diversos saberes que são produzidos e convivem, queiram ou não, com esses sujeitos sociais. Tratar os adultos não-alfabetizados como se eles não habitassem o mesmo espaço e tempo históricos dos usuários e produtores da cultura cartesiana, e não fossem direta e indiretamente também por ela influenciados, é admitir que esses sujeitos são anacrônicos, estão fora de seu tempo, e isso é mais uma abstração, como tantas produzidas pela lógica cartesiana (Bezerra, 2003).

Além disso, a alfabetização diz respeito a um direito garantido por lei que, por alguma razão, foi negado a esses adultos em algum momento de suas vidas. Bezerra (1996) afirma que *“hoje não podemos dispensar os recursos da leitura e da escrita para manifestar as nossas escolhas. E aí é que a questão se torna grave: nem todos têm acesso a esses meios”* (Bezerra, 1999:27). A alfabetização, da forma como necessita ser entendida, diz respeito à expansão das possibilidades humanas em termos de qualidade de vida, e não deixa de conter uma provocação no sentido de colocar essas possibilidades ao alcance de todos. O sonho da universalização do acesso aos benefícios das conquistas humanas tem se deparado sempre com o movimento de apropriação por uma elite, de bens materiais e instrumentais. Esse limite estrutural tem acarretado não só a insuficiência da circulação desses benefícios, como hegemonicamente tem definido a direção do uso dos mesmos (Bezerra, 2003).

Numa perspectiva nada foucaultiana, o que a escola das classes populares fez foi cristalizar as relações de saber em estado de dominação, uma vez que a idéia de Foucault (1979) era justamente tratar os diversos saberes para longe da possibilidade de classificação e de hierarquia, para longe de uma moral universal de caráter normativo. Em sua última entrevista, Foucault sentencia: *“a busca de estilos de existência tão diferentes uns dos outros como seja possível me parece um dos pontos, graças aos quais a investigação contemporânea se pode inaugurar na Antigüidade, em grupos singulares. A busca de uma forma de moral que seja aceitável para todos – no sentido de que todos devam submeter-se a ela – parece-me catastrófica.”* (Foucault, 1994 Apud Nascimento, 2003)

Buscando subsídios para compreender melhor o fenômeno da hegemonia da Ciência Moderna sobre a cultura escolar, não podemos nos furtar de reconhecer que a Modernidade não realizou o sonho de felicidade que prometeu, uma vez que o que estava em jogo era principalmente a garantia de segurança e, conseqüentemente, de felicidade para todos. E, embora a concepção de ciência como verdade única e universal, vinculada principalmente pelas escolas, vigore até os dias de hoje, a partir do início do século XX, e cada vez mais, vem perdendo a força. A concepção de sujeito cognoscente, do ponto de vista da Ciência Moderna, vem cedendo lugar a outras concepções de sujeito e de possibilidades de estar no mundo, embora a escola não tenha se dado conta disso. Tais concepções estão baseadas em leituras e escritas de mundo diferentes da lógica científica.

Esse movimento, que tem como pano de fundo a relativa perda da historicidade e o fim das “verdades absolutas”, tem sido denominado de Pós-Modernidade por alguns autores, como o sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Além dessa denominação, encontramos, entre outras, as seguintes: “Modernidade Tardia”, por Anthony Giddens; “Modernidade Reflexiva”, por Ulrich Beck; “Supermodernidade”, por Georges Balandier. Senna (2007) refere-se a ela como “Modernidade Contemporânea”.

Trata-se da crise de uma época em que o Estado era ambicioso e bem-dotado, e por conta disso poderíamos dizer, concordando com Bauman (1997), uma época na qual os uniformes eram os símbolos de seus servidores, que tinham como tarefa manter a sociedade extremamente controlada e vigiada. Ainda na opinião de Bauman (1998), *“um Estado que vestiu homens de uniforme de modo que esses pudessem ser reconhecidos e instruídos para pisar, e antecipadamente absolvidos da culpa de pisar”* (Bauman, 1998: 28). E é aqui que a questão se torna grave, pois os “imperfeitos” têm sido colocados à margem da vida social sem o menor constrangimento. Até muito pouco tempo atrás os manicômios eram um exemplo emblemático disso. Ainda hoje podemos ver, ainda que em número bastante reduzido, provas desse equívoco que levou tantas pessoas para fora do convívio de seus familiares e amigos, com todo o respaldo da sociedade. Desta forma, para aqueles que foram dotados da “imperfeição” de não serem filhos de Deus a existência foi negada, enquanto seres humanos e foram criados manicômios, prisões, colégios internos, instituições correccionais. Na opinião de Foucault (1987), na Europa que influenciou o mundo inteiro, no fim do século XVIII e início do século XIX, a despeito de algumas fogueiras, a melancólica festa da punição vai se extinguindo. Foucault (1991) nos diz que a economia do castigo físico vai passando por uma transformação bastante interessante, pois já não cabe mais o castigo do corpo, mas sim, punições menos diretamente físicas, uma certa discrição na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação. Tendo a prática do castigo físico passado por uma grande transformação, no período compreendido entre 1830 e 1848, em termos globais não aconteceram num processo simétrico. A Inglaterra, extremamente reacionária, foi um dos países que mais demoraram a cancelar os suplícios, tendo em vista as acelerações e recuos do processo global entre 1769 e 1840. Foi com grande rapidez em suas reformas que países como a Áustria, a Rússia, os Estados Unidos se inscreveram nesse novo tempo,

no momento da Constituinte. Também foi bastante significativo para esse movimento o refluxo que a Contra-Revolução ocasionou na Europa, e o grande temor social de 1820 a 1848. Essas são algumas transformações, que embora irregulares marcam o início do século XIX. Apesar de todas as transformações Foucault (1991) chama a atenção para o fato de que elas não erradicaram totalmente o castigo físico. Diz este autor que

embora os mecanismos punitivos tenham adotado novo tipo de funcionamento, o processo assim mesmo está longe de ter chegado ao fim. A redução do suplício é uma tendência com raízes na grande transformação de 1760-1840, mas que não chegou a termo (Foucault, 1991:19).

Sem dúvida alguma, houve na época clássica uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder, que se modela, se treina e se manipula, que obedece, se torna hábil ou cujas forças se multiplica (Foucault, 1991). Como prova disso, temos o livro o “Homem-máquina”, escrito em duas partes; a primeira parte anátomo-metafísica, cujo início foi escrito por Descartes; a segunda parte, seguiu regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo (Foucault, 1991). Nesta obra após provar racionalmente a existência de Deus, Descartes parte para o conhecimento do mundo físico, em particular da física do corpo humano. Nesse sentido, o que vigora é a experiência que nos mostra como as coisas se apresentam de acordo com uma razão que segue o método e este segue preceitos indubitáveis que dão acesso ao conhecimento científico. A existência da imortalidade da alma, em Descartes, é distinta da existência sensível; desta forma, o corpo aparece como sendo do mesmo tipo do corpo dos animais, funcionando de forma mecânica, como se fosse uma máquina.

Nessa divisão entre corpo útil e corpo inteligível, mesmo que haja distância entre eles e o que seja “submissão” e “utilização”, refere-se a uma teoria geral do adestramento, no centro da qual reina a noção de “docilidade”, que une o corpo analisável ao corpo manipulável. E assim, nessa dicotomia entre os métodos que tinham por objetivo permitir o controle minucioso das operações do corpo, e que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de “docilidade”, surge o que Foucault (1991) chamou de “disciplinas”. Assim, diz este autor:

a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (Foucault, 1991: 127).

A principal atribuição da disciplina é distribuir os indivíduos nos espaços. Desta forma, temos local heterogêneo a todos os outros, fechados, e fechado em si mesmo, protegido da monotonia disciplinar. Houve então um grande encarceramento dos vagabundos e dos miseráveis. Segundo Foucault (1991), o modelo dos conventos inspira os colégios, o internato aparece como o regime de educação, senão o mais freqüente, pelo menos o mais perfeito, e depois da partida dos jesuítas, a instituição escolar concebida por eles tornou-se colégio-modelo até os dias de hoje. Nesse modelo de pensamento incluem-se as fábricas que aparecem ao fim do século XVIII. Além disso, os quartéis ilustram a organização dos indivíduos no espaço, pois fixa o exército, “essa massa vagabunda”, impede a pilhagem e a violência, faz cessar as deserções, controla as despesas (Foucault, 1991).

Nas escolas, a organização do espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Determinando lugares individuais, tornou-se possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou-se uma nova economia do tempo de aprendizagem e permitiu-se que o espaço escolar pudesse funcionar como uma máquina de ensinar. Sobre a organização serial, Foucault (1991) nos relembra que “(...) cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto, nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação (...) (Foucault, 1991:133).

É esse tempo disciplinar que segundo Foucault (1987), se impõe pouco apouco à prática pedagógica, especializando o tempo de formação, organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas que devem ser desenvolvidos ao longo de determinada fase escolar e que comportam exercícios de dificuldade crescente, qualificando os indivíduos de acordo com a forma como atravessam essas séries, tudo isso controlado pelo mestre. E assim, de acordo com Foucault (1991),

forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe-se até os mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquizada no maior número possível de graus cada fase do progresso) e também muito precoce em sua história (antecipa largamente as análises genéticas dos ideólogos dos quais aparece como modelo técnico) (Foucault, 1991:144).

Tomando a figura do soldado como guardião da felicidade e da segurança, símbolos da Modernidade, Foucault (1991) o descreve como sendo “alguém que se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho; seu corpo é brasão de sua força e de sua valentia” (Foucault, 1991:125).

Bauman (1998), lançando mão da metáfora usada por George Orwell³² em 1984 chama de “estranhos” e diferentes” todos os seres humanos que transgrediram os limites impostos pelo Estado, por não tolerarem a reclusão a que eram submetidos, principalmente no contexto das utopias totalitaristas, emblemáticas na sociedade moderna. Estranhos na concepção de Bauman são aqueles que possuem a tendência de obscurecer e eclipsar as linhas das fronteiras que precisam ser claramente vistas. Na opinião de Bauman (1998), em tempos pós-modernos, as fronteiras que tendem a ser ao mesmo tempo desejadas e despercebidas são

uma justa e segura posição na sociedade, de um espaço inquestionavelmente da pessoa, onde possa planejar sua vida

³² O autor refere-se à imagem apresentada por George Orwell em 1984, quando lança mão de uma bota de cano longo pisando para sempre os rostos daqueles que não se sujeitassem ao regime totalitário e transgredissem as regras, alegando essa seria a única forma de manter uma sociedade perfeita.

com o mínimo de interferência, desempenhar seu papel, num jogo em que as regras não mudem da noite para o dia e sem aviso, agir razoavelmente e esperar o melhor (Bauman, 1998: 38).

Por conta da pluralização das verdades, a Modernidade sucumbe enquanto teorização hegemônica, vítima da ansiedade e do medo, o que levaria a sociedade, aos poucos, a acreditar que a razão não a libertaria desta ‘barbárie’ (Bauman, 1998: 38).

Em relação ao movimento que começou a ser entendido como a “Condição Pós-Moderna”, Chauí (2002) chama a atenção para os efeitos econômicos e sociais de uma nova forma do capital, que é analisada por David Harvey (1992)³³, quando este fala dos efeitos da acumulação flexível do capital, como por exemplo *“a fragmentação e dispersão da produção econômica, a hegemonia do capital financeiro, a rotatividade extrema da mão-de-obra, a obsolescência vertiginosa das qualificações para o trabalho em decorrência do surgimento incessante de novas tecnologias, o desemprego estrutural decorrente da automação e da alta rotatividade da mão-de-obra, a exclusão social, econômica e política”* (Harvey apud Chauí, 2004: 151).

Tais acontecimentos são inseparáveis de uma transformação sem precedentes na experiência do espaço e do tempo; quando sob os efeitos da tecnologia da informação, tudo se passa aqui, sem distâncias, diferenças ou fronteiras. Nesse contexto, na opinião de Chauí (2002), o Terceiro Mundo não possui qualquer protagonismo, ficando à deriva e à mercê da “barbárie”. Analisando a crise da Modernidade ou o que Bauman (1998) chama de mal-estar da Pós-modernidade, o que diferencia a reflexão deste autor em relação aos outros teóricos da Pós-Modernidade é que ele toma como referência a universalização do medo ou das perdas advindas da troca da ordem pela busca da liberdade, enquanto outros teóricos chamam a atenção para a fragmentação da cultura e do sujeito contemporâneos.

Na opinião de Bauman (1998), a Modernidade se desestabilizou por não conseguir

³³ David Harvey analisa os efeitos da acumulação flexível do capital em: Harvey, David. A Condição Pós-Moderna. São Paulo: Loyola, 1992.

manter os “estranhos modernos” e os “diferentes” fora das linhas divisórias, simplesmente por eles estarem, cada vez mais, nas proximidades, nos limites traçados pelo Estado Moderno. Desde o seu surgimento, a Ciência Moderna estava atrelada a um Estado que tentou de todas as formas aniquilar o “estranho” e o “diferente”, difundindo que eles são produtos da educação, criaturas de cultura e, por isso, flexíveis e dóceis de serem reformados. Ainda segundo Bauman (1997), no projeto moderno, era notório reconhecer que as pessoas *“são diferentes por causa da diversidade das tradições locais e particularísticas em que elas crescem e amadurecem (...) Não se pode livrá-las de seus defeitos: só se pode deixá-las livres delas próprias, acabadas, com suas inatas e eternas esquisitices e seus males”* (Bauman, 1998: 29).

Conseqüentemente, os “estranhos” se intrometeram no trabalho que o Estado jurou realizar, trabalho que garantiria a vida ordeira e definiria a ordem como clareza de separar, classificar, estabelecer fronteiras, além de proclamar que todos os outros estados de coisas eram a desordem e o caos. Era também tarefa do Estado obrigar toda a sociedade a viver sob essa condição, imposta, sem escolher. Os “estranhos”, segundo Bauman (1998), desmancharam os esforços do Estado em cumprir essa tarefa, e assim, *“exalaram a incerteza onde a certeza e a clareza deviam ter imperado”* (Bauman, 1998:28). A Modernidade e seu modelo de Estado sucumbiram à resistência dos estranhos, mas não sem antes se utilizar de duas estratégias alternativas para tirar-lhes o espaço. A primeira, aniquilá-los, devorando-os e transformando-os em algo incompreensível, “um tecido indistinguível”, numa estratégia de “assimilação”, abafando as distorções culturais ou lingüísticas, conseguindo, dessa forma, *“proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem nova e que tudo abarca; promover e reforçar uma medida e só uma, para a conformidade”*(Bauman, 1998: 29); tornando a diferença em semelhança. A segunda, bani-los dos limites do mundo ordeiro e impedi-los de toda comunicação com o mundo organizado, com aqueles que se encontravam do lado de dentro. Na opinião desse sociólogo

era essa a estratégia da exclusão - confinar os estranhos dentro das paredes visíveis dos guetos, ou atrás das invisíveis, mas não menos tangíveis, proibições da comensalidade, do conúbio e do comércio, ‘purificar’ –

expulsar os estranhos para além das fronteiras do território administrativo ou administrável; ou, quando nenhuma das duas medidas fosse factível, destruir fisicamente os estranhos”(Bauman, 1998: 29).

Na interpretação de Bauman (1998), a Pós-Modernidade não está mais interessada em segurança, como a Modernidade sempre esteve, mas está fundamentalmente interessada em liberdade. Em relação a essa liberdade, Bauman (1998) afirma que

necessitamos sempre de mais liberdade do que temos – mesmo que a liberdade de que achamos que necessitamos seja liberdade para limitar e confinar a liberdade atual. A liberdade é sempre um postulado e expressa-se numa constante reprodução e reaguçamento de sua força postulativa (Bauman, 1998:175).

Analisando essa crise, Bauman (1998) caracteriza esse mal-estar como a ausência de chão da certeza, da segurança que se ausentou das discussões acerca da falência da Modernidade. Na realidade, afirma o autor, o que caracteriza a Pós-Modernidade é olhar para a Modernidade com dúvida, e não com certeza. O que deu errado, na opinião do autor, foi basicamente a falência das três vertentes mais importantes da Modernidade: a Ciência, o Marxismo e a Psicanálise, uma vez que a Modernidade é materialista, guiada pela racionalidade, e esta não possui contraponto, é única. O autor afirma que, mesmo a escola de Frankfurt, que tanto questionou a Modernidade, não conseguiu dialogar com os teóricos da Pós-Modernidade. Bauman (1998) acredita ainda que a Literatura e a Arte não sofreram tanto impacto com a Modernidade; segundo o autor, elas foram menos colonizadas pela idéia de verdade. É dele a opinião de que a Pós-Modernidade nada mais seria do que a Modernidade psicanalisada, atingindo sua maioridade, que foi gerada pela perda da ordem científica do mundo, transformando-se, fragmentando-se, incerta.

O teórico marxista e crítico literário Fredric Jameson (1994) afirma que, ao contrário do que pensava o também americano Francis Fukuyama, a história não terminou. Tampouco o fim dos governos socialistas significou uma adesão incondicional de todos aqueles que vislumbravam um futuro diferente, o neoliberalismo. Jameson

(1994) nunca se rendeu à idéia da derrota, a despeito do fim dos governos socialistas. Discordando dessa postura, Russell Jacoby, historiador e crítico social, lança um olhar realista e negativista ao futuro da ação política. Na opinião de Jacoby (2001), a história não acabou, como queria nos fazer acreditar Fukuyama, mas as utopias, sim. Ao fazer o balanço das últimas quatro décadas de pensamento social, Jacoby (2001), analisa os trabalhos de Daniel Bell, C. Wright Mills, Christopher Lasch e Francis Fukuyama, e constata: a utopia - motor das mudanças sociais e políticas - tornou-se obsoleta. Mas, ao contrário deles, Jacoby (2001) não comemora o duplo triunfo do realismo e do pragmatismo. Ele afirma que a obsolescência das utopias não decorre de um consenso, mas do esgotamento das alternativas políticas. Jameson (1994) aponta para uma relação entre as teorias do Pós-modernismo e as “generalizações sociológicas” que anunciam um novo tipo de sociedade, mais conhecido como “sociedade pós-industrial”. Ele argumenta *que “as várias posições que se pode assumir logicamente, em quaisquer termos em que estejam formuladas, estão sempre articulando visões de história nas quais a avaliação do momento social em que vivemos hoje se torna objeto de uma afirmação ou um repúdio essencialmente políticos”* (Jameson, 1994:26).

É no seio dessa discussão - entre a passagem de uma sociedade moderna, cartesiana, eminentemente objetiva e exclusiva, para um tipo de percepção de mundo que compreende as formas narrativas de produzir saber, divulgar e explicar esse mundo - que precisamos realizar uma reflexão com o objetivo de compreender melhor os sujeitos que se encontram excluídos do tecido social e político, nas sociedades contemporâneas. Tais sujeitos são, conseqüentemente, excluídos da possibilidade de se relacionarem competentemente com a escola e o saber por ela produzido, e então, poderem ser incluídos. Isto porque embora o enunciado da Verdade Absoluta, proferido pela Ciência Moderna já esteja sob suspeita há muito tempo, a Escola, com seus currículos e rituais, ainda é Moderna, ainda não reconheceu a crise, não ingressou numa perspectiva mais crítica, não se (re)fez com a contemporaneidade, não redefiniu seu sujeito cognoscente para si mesmo e para os professores.

Senna (2007) chama a atenção para o fato de que a ordem do desenvolvimento escolar na Pós-modernidade continua fundamentada na cultura cartesiana. Aos sujeitos

marginalizados imputa-se a mesma ordem aplicável ao “aluno-ideal” da Modernidade. Segundo o autor *“uma outra ordem de desenvolvimento, contudo demanda um outro sujeito aluno, um outro conceito, portanto, cujas bases não mais se encontram nos fundamentos científicos que forjaram a urbanidade moderna, à luz das condutas delineadas no método científico.”*(Senna, 2007:166).

Lyotard (1989), analisa a natureza dos saberes narrativo e científico sob o ponto de vista da Pós-Modernidade, nos permite compreender, ou pelo menos “sentir”, que a existência de um é não mais, nem menos necessária que a do outro. Lyotard (1989) introduziu nessa discussão o conceito dos jogos de linguagem e a vivência de uma “agonística” entre esses jogos, que colocariam em paralelo o que seria a experiência de uma pós-modernidade no sentido da fragmentação, da multiplicação de centros e da complexidade das relações sociais dos sujeitos. Em relação ao saber científico e ao saber narrativo, o autor declara:

um e outro são formados de conjuntos de enunciados; estes são ‘lances’ feitos pelos jogadores no quadro das regras gerais; essas regras são específicas de cada saber e os ‘lances’ julgados bons em dois jogos diferentes não podem ser do mesmo gênero” (Lyotard, 1989: 60).

É ainda esse autor que afirma que o saber em geral não se reduz à ciência nem ao conhecimento. Ele também chama a atenção para o fato de a ciência, que é um subconjunto do conhecimento, estar sofrendo atualmente uma crise em sua legitimidade. Lyotard (1989), em sua discussão sobre os saberes no âmbito dos contextos pós-modernos, afirma que as narrativas populares, *“diferentemente das formas desenvolvidas do discurso do saber, admitem em si uma pluralidade de jogos de linguagem: encontram facilmente lugar na narrativa de enunciados denotativos, debruçando-se, por exemplo, sobre o que se sucede ao céu, às estações, à flora, à fauna* (Lyotard, 1980: 65).

E hoje, em pleno século XXI, com os pressupostos da modernidade sob suspeita, num país que possui uma enorme complexidade cultural, a escola ainda tem por finalidade - tomando emprestado a categoria de Foucault (1987^a), - “amassar” todas as possibilidades de pensamento e linguagem que não sejam validadas pela Ciência

Moderna e, principalmente no que diz respeito às classes populares, operar como se fosse um reformatório de pessoas “doentes”, “esquisitas”, “estranhas”, como no caso dos adultos não-alfabetizados. Senna (2007) opina sobre esse assunto, dizendo:

Educar e curar consagram-se como ações sinônimas na sociedade brasileira, compreendendo-se, então, a educação formal como a cura da debilidade social, ou, indiferentemente, da debilidade mental.(...) A cura pela educação consagrar-se -ia ao longo dos séculos como conceito básico dos processos colonizatórios promovidos pelo homem moderno, e, no Brasil, deu-se o mesmo, primeiramente pela ação européia e, mais tarde, pela ação do próprio Estado nacionalizado.”(Senna, 2007:154)

Talvez a morte prematura de Foucault tenha empobrecido essa discussão sobre a construção da liberdade, tanto do sujeito como da libertação dos saberes para longe de pressupostos de validação e legitimação, uma vez que ele estava trabalhando sobre a estética da existência. É possível também que todas essas reflexões sejam apenas hipóteses pairando por sobre o seu trabalho mas, como diz Nascimento (2003), nada é mais foucaultiano do que isso.

3.23A concepção de infância presente na EJA: infantilização e minoridade

Na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, muito se fala em “infantilização”, concepção de infância e métodos infantilizantes. A infantilização se encontra com frequência nas salas de aula de EJA, seja no material didático produzido por educadores e editoras, seja na linguagem utilizada pelos professores e demais agentes escolares. Esse tipo de comportamento acontece quando os professores que trabalham nas escolas de EJA não se dão conta da enorme diferença entre os adultos e as crianças. É comum ouvir professores falarem com os alunos alfabetizando: “*Deixa eu ver o seu trabalhinho, ficou lindinho!*” Também é importante notar o constrangimento que esse tipo

de tratamento causa nos alunos, principalmente naqueles do sexo masculino. Quando questionados sobre essa prática, na maior parte das vezes os professores se defendem, alegando fazê-lo por conta de um desejo de imprimir gentileza e carinho no trato com os alunos, uma vez que o magistério, seja ele direcionado às crianças ou aos adultos, é formado majoritariamente por professoras, ou seja, pessoas do sexo feminino. Aceitar esse tipo de justificativa acaba por soterrar a verdadeira questão que está subjacente a esse tipo de tratamento, que é a de um menosprezo “velado” a essa clientela, imputado historicamente e utilizado, na maioria das vezes de forma inconsciente e desavisada.

O fenômeno do uso de palavras no diminutivo e do tratamento do aluno como alguém “menor” e “dependente” tem a ver com a mesma lógica que leva os alunos e a sociedade como um todo a chamar as professoras(res) de “tias(os)”. Paulo Freire (1993) se importava com isso, e pedia sempre às professoras que não permitissem o uso dessa forma de tratamento, e chamava a atenção para o fato de que essa palavra enfraquecia a força da “luta” que um profissional da educação precisa ter em momentos decisivos da militância política pela educação por uma profissionalização política, econômica e pedagogicamente adequados.

No caso da existência de uma concepção de infância que resulta na infantilização do aluno adulto pelo professor, ou pelos materiais didáticos, há algo mais do que o desaviso ou o desejo de ser afetuoso, pois no interior dessa prática infantilizadora ocorre um fenômeno muito mais preocupante, e que talvez os professores nem tenham de dado conta, que é a disseminação da minoridade, uma espécie de mecanismo de desempoderamento.

Kohan (2000, 2004) e Leal (2004), que discutem as relações entre a Filosofia e a infância, tanto no sentido de se pensar o ensino da Filosofia para crianças, tanto no que diz respeito às concepções de infância presentes na escola, fazem uma importante advertência quanto a este fenômeno. Na opinião desses autores, a concepção de aluno, seja ele de que idade for, está impregnada por uma idéia de infância, vinculada à noção de carência, falta, incompletude. Seria uma idéia de infância que pensa os processos educativos como algo que vai funcionar como um exercício de poder dos adultos sobre as crianças, no sentido de as tornarem submissas às regras de um mundo adultocêntrico (Leal, 2004). Nessa perspectiva, tal concepção seria nociva até mesmo na educação das

crianças, por conter uma compreensão do conceito de infância bastante misturado com o que seja ser criança, uma vez que infância, na opinião de Watorfsky (Apud Kohan, 2000), não é nenhuma classe natural ou universal, mas um construto-histórico cultural, e crianças são seres humanos ativos na própria constituição da “infância”, que sofrem influências das instituições sociais. Ainda em relação à infância Leal (2004) chama a atenção para o fato de que as diversas concepções que têm circulado apontam para uma idéia inicial de existência. A esse respeito, a autora afirma que a infância é concebida como *“o princípio da vida humana, seu início, uma etapa a ser seguida por outras, a ela posteriores, dela derivadas”* (Leal, 2004:19). São muitas as abordagens interpretativas para tentar explicar o termo infância, mas na opinião de Leal (2004) nenhuma delas parece opor-se à dimensão principiadora que a infância impõe.

Refletindo sobre as categorias de infância e vida adulta, Kohan (2000) nos diz que *“não há crianças por natureza. Tampouco há adultos por natureza. Esta categorização social está acompanhada de práticas, saberes e valores que constituem identidades, enquadram relações interpessoais e delimitam modos de vida”* (Kohan, 2000:62).

A preocupação com a infância surge no âmbito da Filosofia há aproximadamente vinte anos. É claro que esporadicamente apareceram, aqui e ali, algumas referências como, por exemplo, em Lao-Tsé, Heráclito, Aristóteles ou Montaigne (Kohan e Kennedy, 2000). Os autores chamam a atenção para o fato de que embora St. Agostinho tenha pretendido dar conta de sua infância em Confissões, foi só em 1763, com o Emílio, de Rousseau, que se abrem alguns olhos, pelo menos na Europa, às questões concernentes à infância. Kohan e Kennedy (2000) ilustram o assunto dizendo que com a publicação do Emílio de Rousseau *“abriram-se também os olhos para a problemática da relação adulto-criança, dado que ‘adulto’ e ‘criança’ são termos que referem-se uma ao outro e, portanto, toda filosofia da infância é também uma filosofia da adulez* (Kennedy, 2000:76) A partir das publicações de Rousseau, foi possível conhecer, no século XIX, alguns estudos que podem se configurar como filosofia da infância, entre eles, os de Maria Edgeworth, Fröbel, Pestalozzi, Bronson Alcott e Maria Montessori, todos de uma forma ou de outra bastante influenciados pelo autor de Emílio, e sendo que todos foram educadores (Kohan e Kennedy, 2000). Trata-se, portanto de uma filosofia ligada a uma prática eminentemente escolar. Ainda assim, esses trabalhos, na opinião de Kohan e Kennedy (2000), são caracterizados por um enorme

desejo de “não passar por cima” das crianças. Além disso, as obras desses estudiosos da infância tiveram o objetivo de ressaltar que *“não reconhecemos as possibilidades de transformação social e cultural imersas no período da infância nem os efeitos educativos das crianças sobre nós adultos”* (Kohan e Kennedy, 2000:10).

Apesar disso, foi só nas últimas décadas que começaram a aparecer publicações de artigos e livros sobre o assunto e, segundo os autores, *“a infância foi considerada merecedora de algo mais do que algumas poucas páginas”* (Kohan e Kennedy, 2000:9).

A análise de Kohan e Kennedy (2000) nos leva a acreditar que a infância ocupa um lugar bastante remoto na memória dos adultos, uma região de difícil acesso para a maioria das pessoas. Corroborando esta idéia, Graciliano Ramos publica *“Infância”* em 1945, e busca, segundo ele, *“em lampejos de sonhos, vagas recordações que saem de dentro das nuvens espessas que o cobrem”* (Ramos, 2003: 9). O autor afirma que muitas dessas lembranças incompletas foram clareadas em conversas e confirmações de pessoas que viveram esse período com ele. Assim, o autor narra em seu livro de memórias sobre a sua infância

A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde o vi, quando o vi, e se uma parte do caso remoto não desaguasse noutro posterior, julgá-lo-ia um sonho. Talvez nem me recorde bem do vaso: é possível que a imagem brilhante, e esguia, permaneça por eu a ter comunicado a pessoas que a confirmaram (Ramos, 2003:9).

Desta forma, em *“Infância”*, Graciliano Ramos (2003) dá a entender a seu leitor que a lembrança é matéria de hesitação e, na opinião de Cláudio Leitão³⁴ (2003), os exemplos de hesitação do narrador multiplicam-se e estabelecem as regras da memória. Diz este autor: *“a associação e a derivação dos acontecimentos são os processos que tomam o lugar da sucessão dos tempos passados, estabelecendo a seqüência dos relatos e episódios, nas páginas, nas linhas e nas palavras em letra de forma* (Leitão, 2003: 274).

Ainda no Brasil, Manoel de Barros, poeta cuiabano, escreve *“Memórias*

³⁴ Cláudio Leitão escreveu o Posfácio do livro *Infância* de Graciliano Ramos.

Inventadas”, na qual narra sua infância em obra autobiográfica poética, ou literária. Lançando mão da ficção Manoel de Barros utiliza-se do imaginário, para dar conta da narrativa da vida do personagem, sem com isso negar a realidade que lhe deu origem. Sobre a obra de Manoel de Barros, Linhares (2006) afirma que a infância é o destino recorrente na maioria das escritas autobiográficas, e na narrativa de Barros se faz presente a voz do adulto e da criança. As lembranças continuam sendo o mote inicial para o desenvolvimento da escrita. Contudo, para trazer à tona aquele eu que se encontra apenas no passado, é necessário que se evoque também o poder do devaneio, pois através dele se pode abrir o núcleo de infância que habita em cada um (Linhares, 2006). Nessa perspectiva, vale a pena ouvir Bachelar (1988) Apud Linhares, (2006) ao dizer que

Quando esse devaneio da lembrança se torna o germe de uma obra poética, o complexo de memória e imaginação se adensa, há ações múltiplas e recíprocas que enganam a sinceridade do poeta. Ininterruptamente a imaginação reanima a memória, ilustra a memória. (Bachelar, 1988:20 Apud Linhares, 2006)

Na opinião de Plotz (2000), a imaginação é um processo psicológico comum a todos nós, em maior ou menor grau, um processo pelo qual unificamos nossa experiência, *“ela é uma dupla capacidade, que ao mesmo tempo atesta que a mente depende da natureza, fornecedora de imagens, e que a mente é independente da natureza em sua criatividade”* (Plotz, 2000:198).

Kennedy (2000) ressalta que vale a pena saber o que os filósofos pensaram sobre a infância. Segundo esse autor, a infância aparece pela primeira vez, nos textos antigos conhecidos *“não como um princípio, mas como um fim”* (Kennedy, 2000:75). Nessa perspectiva, a infância figura como uma idéia de efetivação do crescimento espiritual, como inversão do ciclo da vida. Kennedy (2000) afirma que, no século VI a.C., Lao-Tsé (1988) diz: *“ele está aqui em harmonia com o Tão, é como uma criança recém-nascida. Seus ossos são brandos, seus músculos são fracos, mas o aperto de sua mão é poderoso... O poder do Mestre é assim, Ele deixa todas as coisas vir e ir sem esforço, sem desejo”* (Lao-Tsé, 1988:55).

Em Marcos 10-13, citado por Kennedy (2000), Jesus fala da obtenção da

maturidade espiritual referindo-se a “*tornar-se como criançinhas*”. Plotino compara crianças com adultos ressaltando apenas que na criança a atenção não está espalhada nem dispersa como no mundo adulto, cheio de multiplicidade (Kennedy, 1988). O autor afirma que nesse mito ocidental a criança é pré-moral e o adulto realizado é pós-moral. Na opinião de Schiller (1966) Apud Kennedy (2000), o ideal romântico em relação às crianças era assim expresso:

Elas são o que nós fomos; elas são o que nós devemos tornar-nos novamente. Nós fomos natureza assim como elas, e nossa cultura, mediante a razão e a liberdade, deve conduzir-nos de volta para a natureza. Elas são, portanto, não só a representação de nossa infância perdida, mas também representações da nossa realização mais elevada no ideal (Shiller Apud Kennedy, 2000:76).

Kennedy (2000) nos brinda ainda com as seguintes passagens: “*Heráclito diz que ‘o tempo é uma criança movendo as fichas num jogo. Seu reino é uma criança’*. Agostinho, em crise, quando lê a passagem da Bíblia que muda para sempre a sua compreensão da vida, afirma que o fez porque ouviu a voz de uma criança, vinda da casa vizinha dizendo ‘pega-a e lê’” (Kennedy, 2000:77).

É nas teorizações de Platão e Aristóteles que, pela primeira vez, a criança aparece como símbolo de “deficiência” e “perigo”. Principalmente em Aristóteles, que insinua serem as crianças verdadeiros monstros, que parecem seres humanos, mas não o são, pois em sua concepção para se chegar a ser humano é necessário: ser adulto, de sexo masculino, nascido livre e regido pela razão (Kennedy, 2000). Nessas formulações, a criança entra pela primeira vez no tempo ocidental. Segundo Kennedy (2000), Platão considerava as crianças como modelos do apetite indomado e da vontade descontrolada. Assim sendo, afirma o autor, as crianças são propensas, assim como as mulheres, os loucos e toda a “multidão inferior” a uma grande quantidade de apetites, prazeres e sofrimentos diversos, próprios, naturalmente dos imoderados. Desenvolvendo o raciocínio de Platão, Aristóteles afirma que a comunidade do eu está desviada nas crianças, o que resulta em sua falta de capacidade de escolha ou “ação moral”, o que significa que ela não possui habilidade para engajar-se propositalmente em uma ação,

visando uma finalidade (Kennedy, 2000). Assim sendo, na perspectiva aristotélica a criança não pode ser feliz, porque felicidade resulta de uma atividade de acordo com a virtude, ou seja, *“a felicidade requer bondade plenamente adulta e uma vida completa”* (Aristóteles, 1962 Apud Kennedy, 2000: 80) e as crianças não preenchem os requisitos de uma “vida completa.” (Kennedy, 2000). O mais interessante na teoria aristotélica sobre a criança situa-se na seguinte afirmação que se encontra em Kennedy (2000) *“não podemos chamar uma criança de ‘amigo’, embora possamos amá-la: seria absurdo um homem ser amigo de uma criança”* (Kennedy, 1999:80). Na perspectiva platônico-aristotélica, a educação como treinamento apresenta-se como um ritual de força e uma necessidade cultural.

Essa concepção poetizada de criança, como afirma Kennedy (2000), viaja pela filosofia ocidental do eu até chegar às formulações de Freud e Erikson (instinto e repressão) e tem prosseguimento na vida adulta no que Foucault chamou de as “tecnologias do eu”³⁵. Este autor afirma que a unidade do eu só é conseguida por meio da eterna vigilância da razão sobre o apetite e a vontade, sendo um produto de constante auto-exame e reajuste por autodisciplina. Desta forma, continua Kennedy (2000), esse sistema de dominação interna aparece não só na República de Platão, mas em todo o sistema sócio-político indo-europeu, onde reis (razão) controlam guerreiros (vontade intrépida) que, por sua vez, exercem domínio sobre as classes agrárias (apetite). Desta forma, a filosofia da infância divide espaço com a filosofia do eu e da construção da subjetividade. Para Freud (Apud Kennedy, 2000) a criança afasta-se do estado de graça quando na crise edípica transfere o prazer para a área genital e estabelece a fixação do desejo como um princípio de propriedade, e estando toda essa questão inscrita no corpo, através do desmembramento do prazer na separação ontogênica das zonas: boca, ânus, genitais.

Plotz (2000) nos diz que falar de infância é falar da região mais profunda do nosso ser, *“o único terreno onde um ser subliminarmente humano pode crescer”* (Plotz, 2000:166), e toda a especulação romântica em torno da infância não se dá apenas por conta de um primitivismo literário, mas ao contrário, é essencial à missão filosófica do romantismo como um todo e funda *“o desenvolvimento do indivíduo aperfeiçoado, completo”*. Sendo assim, a criança representa a nobre excelência da natureza humana. Na opinião de Plotz

³⁵ Cf: Martin, L. Gutman, H. Hutton, P.H. (eds.) Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988

(2000) essa concepção romântica tem a ver com algum tipo de harmonia psíquica inconsciente da criança, um tipo de harmonia que é rompida na fase adulta e só será recuperada, se é que o será, mediante um exercício de auto-conhecimento imaginativo do sujeito. A autora chama a atenção para o fato de haver nessa concepção de infância, que corporifica a integralidade e a obtenção da plenitude, uma irônica inversão da sabedoria que vigorou nos séculos anteriores, uma vez que nessa época se considerava a infância, reveladoramente a ‘menoridade’ – como um estado essencialmente carente, precisando de uma educação de imitação e acúmulo. A perfeição humana, para os Românticos, reside no adulto que se mantém em contato com a sua vida da infância, que toma posse da sua herança natural. Somente aquele que é capaz de crescer sem destruir ou mutilar a criança que traz em si poderá se tornar um adulto de “*melhor qualidade*” (Plotz, 2000:169). Na opinião desta autora, esse tipo de concretização tem sido “pateticamente infrequente na história humana, pois o que é comum nas crianças é raro nos adultos; preservar as aptidões da infância na idade adulta é, com efeito, ser artista” (Plotz, 2000:170). Ela afirma que, se tivéssemos como conservar o poder que possuíamos na infância poderíamos realmente realizar a transformação do mundo. O Romantismo pensa a criança e o artista numa relação extremamente simbiótica, já que ambos são dotados de qualidades inatas. E assim sendo, nos diz Plotz (1999):

O romantismo acha a infância obsessivamente fascinante, pela sua harmonia interior, por suas capacidades de pensamento afetivo e unitário, pela sua congruência com um universo orgânico emergente, pela sua liberdade do condicionamento social, pela sua inocente rejeição da limitação adulta – ou, em suma, pela sua manifestação das qualidades apropriadas ao mais excelso dos adultos, o artista criativo (Plotz, 1999:179).

Desta forma, na concepção dos românticos, a educação é um processo imposto realmente por nossa índole evolutiva, é tudo aquilo que amplia o ser humano. Coleridge, citado por Plotz (2000), insiste em dizer que educar significa “*eduzir, instigar, como a flor é eduzida do botão. As excelências vitais estão dentro; a flor é apenas eduzida ou trazida à luz a partir do botão*” (Coleridge Apud Plotz, 2000:184). Em relação à educação no contexto do

romantismo, a autora afirma que ela deve provir do interior, daí o pouco caso que eles fazem da “mera instrução” que, segundo eles, seria um revestimento posto por cima das verdadeiras propriedades da mente. E, nesse caso, os românticos são contra uma educação voltada para a aquisição cognitiva de informações, eles advogam uma outra que ressalte o desenvolvimento das faculdades mentais naturalmente existentes. Assim, a imaginação seria a principal atividade da educação das crianças (Plotz, 1999).

Kennedy (2000) enriquece a discussão dizendo que foi a irracionalidade descrita por Freud, que Lyotard chamou de *infantia*, ou “aquilo que resiste apesar de tudo”. E, assim, adverte o autor, Lyotard continua, dizendo que *infantia* é a garantia de que continua a existir um enigma em nós uma opacidade não facilmente comunicável, algo que permanece e que precisamos dar conta dela (Kennedy, 2000:83). Na opinião do autor, no Modernismo, que já se desintegrou no Pós-moderno, a criança é mais um outro excluído, junto com as mulheres e os loucos, os “desencaminhados”, os “nativos”, o que significa dizer que é mais uma voz da marginalidade da subjetividade platônica patriarcal. Kennedy (2000) conclui, dizendo que a criança “ocupa com os outros estranhos privilegiados” de epistemologia feminista, por sua própria liminaridade, a nossa única esperança de desmantelamento de uma noção de subjetividade baseada na dominação” (Kennedy, 2000:86). Como o insano e o criminoso descrito por Foucault (1991) a criança precisa ser moldada num “corpo dócil que pode ser subjugado, transformado e melhorado” (Foucault, 1991:125). E nesse momento reencontramos Descartes escrevendo as primeiras páginas do Homem-máquina³⁶, livro que foi escrito em dois registros; um que foi continuado por filósofos e médicos e outro que foi constituído por um conjunto de normas militares, escolares e hospitalares, com o intuito de controlar ou corrigir as

³⁶ Livro de autoria do médico Julien Offray de La Mettrie (ed. Mille et Une Nuits, França). La Mettrie levou às últimas consequências a afirmação de Descartes de que os animais eram simples máquinas, por serem privados de uma substância espiritual capaz de dirigir seu organismo. Os homens tinham esse princípio imaterial, uma alma implantada por Deus, e nisso se distinguiam dos animais. La Mettrie considerou a hipótese da alma uma complicação supérflua. Os homens não se distinguiam dos animais em praticamente nada, nem em sua anatomia, que era semelhante à dos primatas superiores (na época, os orangotangos eram chamados “homens selvagens”), nem em seu comportamento, sob inúmeros aspectos até mais desprezível que o dos animais. A própria linguagem não era um fator de diferenciação, porque não estava excluído que os animais pudessem um dia aprender a falar pela imitação dos homens. (Rouanet, Sérgio Paulo. Do homem-máquina ao homem-genoma. s/d. publicado em: <http://eumatil.vilabol.uol.com.br/homemmaquina.htm>)

operações do corpo. Segundo Foucault (1991) *“dois registros bem distintos, pois tratava-se ora de submissão e utilização, ora de funcionamento e de explicação: corpo útil, corpo inteligível – uma teoria geral do adestramento.”* (Foucault, 1991:126).

E aqui encontramos de novo o elo que liga a idéia de infância à perspectiva da minoridade, da loucura, da estranheza e da dependência. Então temos, subjacentes a essa perspectiva, as concepções de “falta de experiência”, “necessidade de auxílio”, ou seja, algo destituído de maior valor e como o começo de uma seqüência previamente determinada, ou mesmo como a primeira parte de um todo já delineado (Leal, 2004). Trata-se de uma concepção que não serve às crianças, e muito menos aos adultos.

(Re)colocando essas questões na escola de EJA, e lançando o foco no aluno jovem e adulto que busca a escolarização tardiamente, torna-se necessário pensar sua inserção e participação na escola a partir de sua identidade fragmentada, tanto pela exclusão quanto pela perspectiva dos sistemas de significação e representação cultural que não são unificadas em torno de um “eu” coerente (Hall, 2003). Além disso, há que se levar em conta um mundo de experiências de vida trazido por ele para o interior da escola, que fica solto, deslocado, fazendo-o parecer um “sujeito estranho”, incapaz de aprender em nossas aulas de ler e escrever, que vive a vida por outros caminhos, interpreta o mundo com instrumentos e estratégias totalmente diferenciados daqueles que a cultura escolar apresenta. Fazendo essa reflexão, me vem à mente a fala sofisticada de Ciço³⁷ quando diz ao antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1987): *“a gente fica pensando: O que é que a escola ensina, meu Deus? Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é”* (Brandão, 1987:10). Ciço tenta nos chamar a atenção, com sua arguta sabedoria, para a existência de vários mundos que vivem totalmente separados e superpostos, e que são estranhos uns aos outros. De um lado, a escola com seus conteúdos comprováveis, observáveis, que não admitem questionamento nem muita reflexão; de outro lado, a vida real, a vida de quem sobrevive à injustiça e à exclusão social e desenvolveu suas próprias teorias para explicar a existência dos fenômenos que o cerca.

³⁷ Antonio Cícero de Souza, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. Também dito Antonio Ciço, Tonho Ciço e, ainda, Ciço, em entrevista a Carlos Rodrigues Brandão, respondendo à pergunta: “Ciço, pra você, o que é Educação?” Este texto está publicado como prefácio e posfácio do livro: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). A questão Política da Educação Popular. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

São pessoas que habitam a sociedade conosco, seja construindo as cidades, faxinando os ambientes por onde passamos, plantando os alimentos que comemos, servindo nos restaurantes que freqüentamos, seja figurando na escola como nossos parceiros de trabalho, enquanto alunos. Esses sujeitos nem habitam o mundo fictício da exclusão, que recentemente foi denominado de “vale dos excluídos”; estão aqui, agora, conosco, ombro a ombro, neste momento. Trazem para a escola, junto com um imenso desejo de aprender a ler e poder estudar, um sempre renovável voto de confiança em nós, além de seu curioso e interessante modo de pensar narrativo, descrito por Piaget (1986), Vygotsky, (1987), e Bruner, (2001,2002), entre alguns. Um modo de pensar nem pior nem melhor do que o modo científico ou paradigmático, como afirma Bruner (2002:14). Em contrapartida, nós os esperamos, igualmente ansiosos e felizes por poder fazer parte do cumprimento de uma questão de direito, com metodologias e rituais escolares fundados numa base lógico-científica, de inspiração cartesiana. E desse (des)encontro surgem nossas angústias, e frustrações; eu diria mesmo que ambos, nós e eles, ficamos com esses dois sentimentos entalados na garganta, impedindo que nossa convivência em zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1987) produza o efeito que desejamos. O grave dessa questão é que nós, os profissionais da escola, por medo, tradição ou teimosia, costumamos colocar um selo de inquestionabilidade no que fazemos, o que tem impedido a resolução desse impasse, e acabamos por empurrar esse entrave para uma espécie de “limbo”, onde a culpa acaba por recair sobre os alunos, e mesmo que não recaia, resulta em evasão, frustração, negação do direito, e o que é pior, na confirmação de uma incapacidade por parte deles, nunca, ou quase nunca, nossa. Desta forma, é de fundamental importância ouvir Maturana e Varela (2003), que nos aconselham dizendo que *“o que podemos tentar (...) é deixar de lado a nossa atitude cotidiana de pôr sobre nossa experiência um selo de inquestionabilidade, como se ela refletisse um mundo absoluto”* (Maturana e Varela, 2003:31).

Como agravante dessa situação, encontramos impregnada em nossos currículos escolares, metodologias de ensino e rituais escolares uma “certa” concepção de infância que corrobora a idéia de minoridade que o aluno traz para a escola e que nós, de alguma forma, permitimos que se confirme, por conta de tantos desencontros e frustrações. Essa idéia de infância está atrelada a uma dependência de nós, a uma tutela bondosa, que impede nossos alunos de se assumirem como sujeitos aprendentes, capazes de produzir

com seus saberes um efeito social que os leve a serem pessoas singulares e importantes no contexto social, algo que aponte para longe de serem aprendizes de nós. Talvez por isso a sociedade esteja tão “sem graça”; estamos há muitos anos apontando para esses alunos o ponto de chegada, ou seja, tentando transformá-los em cópias de nós mesmos. É possível que a cultura da paz esteja sendo prejudicada por esse nosso desejo de transformá-los em escolarizados previsíveis, portadores de nossa cultura letrada, cheia de normas e regras “gregas”, “latinas” e “européias”.

Essa reflexão me faz chegar à conclusão de que lidamos com uma terrível combinação que reúne identidade deteriorada, baixa auto-estima, modos de pensar diferentes e, o que é pior, nossa pouca disponibilidade de colocar a mão nesse *imbroglio* e começar a construir outra qualidade de ação em nossas salas de aula. Um grande começo seria admitir, ou melhor, estarmos definitivamente convencidos de que esse aluno não é um “NÃO”. Ao contrário, reconhecer o quanto temos, sinceramente, que aprender tudo o que ele traz para o interior da escola e que diz respeito a seu estar-no-mundo, às soluções que eles construíram para dar conta de sobreviverem sem o domínio da leitura e da escrita, com pouquíssimos recursos materiais. Assusta-nos a possibilidade de mergulhar nesse estado de coisas tão complicado e começar a pensar a alfabetização e a escolarização desses jovens e adultos sob um outro ponto de vista (e não só um!), uma lógica que não suponha isto ou aquilo, melhor ou pior, nós ou eles, certo ou errado, ciência ou cultura popular. Uma prática que admita a multiplicidade de possibilidades de construção de práticas pedagógicas que reconheçam neste aluno alguém que traz consigo experiências que podem nos ajudar, e muito, na busca da construção de uma escola que não tenha medo de se livrar da cultura civilizadora e que possa construir a possibilidade da existência do “nós”, como precursora da cultura da paz. O trabalho pedagógico que temos pela frente é bastante árduo, pois precisamos ter muita disposição e coragem para desconstruir o velho, sem desconsiderar tudo o que temos acumulado ao longo de tantos anos. Experimentar novas metodologias de ensino que tenham a ver com nossos alunos jovens e adultos brasileiros, trabalhadores, revisitando as antigas com outros olhos. Tudo isso sem perder de vista que ser alfabetizado e dominar os conhecimentos produzidos pela humanidade, ainda que no nível da Educação Fundamental, é um “direito público subjetivo e inalienável” desses sujeitos.

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas. Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito. Eu pensava que fosse um sujeito escaleno. Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse. Ele fez um limpamento em meus receios. O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada... E se riu. Você não é de bugre? - ele continuou. Que sim, eu respondi. Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas. Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os arituncuns maduros. Há que apenas saber errar bem o seu idioma. Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de agramática.

Manoel de Barros

O processo de gramatização das línguas e sua influência nas questões da linguagem, da escrita e do poder: o uso, o mito e o direito

Na opinião de Fromkin & Rodman (1993), a curiosidade do homem sobre si próprio conduziu-o à curiosidade sobre a linguagem. Os autores afirmam que o homem e a linguagem estão tão intimamente ligados que até pensou-se que, descobrindo a origem de um, chegar-se-ia a descobrir a origem do outro. A respeito de encontrarmos um caminho para uma pesquisa que dê conta desse assunto, Fromkin & Rodman (1993) advertem que essa busca está fadada ao fracasso, uma vez que só temos evidências escritas sobre as línguas antigas. A fala precede historicamente a escrita por um longo tempo e, ainda hoje, podemos encontrar milhares de comunidades que falam línguas perfeitamente atualizadas e que carecem de sistemas escritos. Os autores esclarecem ainda que mesmo a língua ou línguas que nossos antepassados mais remotos falavam estão irremediavelmente perdidas.

Os estudos antropológicos pesquisados por Fromkin & Rodman (1993) apontam para o fato de que o homem existe há pelo menos um milhão de anos, e talvez mesmo há cinco ou seis milhões de anos, ao passo que os escritos dos sumérios datam de aproximadamente 4000 a.C.. Esse fato é muito tardio na história do desenvolvimento da linguagem e nada esclarece sobre a sua origem. Em 1866, a Sociedade Lingüística de Paris decidiu proscrever todos os artigos dedicados a esse assunto. Além disso, vários estudiosos que viveram no final do século XIX, estavam tão interessados numa ciência rigorosa que ridicularizaram e até banalizaram a questão da origem da linguagem (Fromkin & Rodman, 1993).

Contudo, a curiosidade dos homens acerca de si próprios manteve-os firmes na

procura de uma explicação que fosse capaz de esclarecer a origem da linguagem. Esse fato conduziu-os a teorias da origem divina, presentes em todas as religiões. Segundo as crenças judaico-cristãs, Deus concedeu a Adão o poder de dar nomes a todas as coisas:

E da terra o senhor Deus formou todos os animais do campo e todas as aves do céu; e conduziu-os até junto de Adão para ver como ele os chamaria: e todos os seres vivos seriam conhecidos pelos nomes que Adão lhes desse (Gênesis 2;19).

Segundo os egípcios, a fala foi criada pelo deus Tot. Na opinião dos babilônios, a linguagem deve-se ao deus Nbo. Do ponto de vista dos hindus, nossa capacidade de falar vem de uma deusa; Bhrama foi o criador do universo, mas foi sua mulher Sarasvati quem nos deu a linguagem (Fromkin & Rodman, 1993).

Os autores também apontam para o fato de que a crença numa origem divina da linguagem surge intimamente ligada às propriedades mágicas que o homem tem associado à linguagem e à fala. Em todas as culturas, existem palavras “mágicas”, “proibidas”, “tabus”. Há nomes que quebram feitiços, palavras que aplacam a maldição dos deuses, doenças “impronunciáveis”, rituais religiosos que só se realizam numa língua específica, como o sânscrito para os sacerdotes hindus, e o latim para missas católicas até pouco tempo atrás. Há algumas culturas que acreditam que falar repetidamente certas palavras pode fazer produzir uma realidade pretendida. Encontra-se em (Fromkin & Rodman, 1993) a informação de que no Egito antigo todas as pessoas tinham dois nomes, um declarado e o outro secreto; se alguém viesse a descobrir o nome secreto de outro passava, a partir desse momento a ter poderes especiais sobre ele. Esses autores nos contam ainda que no século V a.C. os ventríloquos diziam que possuíam um demônio secreto que falava por eles, assim, por muito tempo, atribuíam-se poderes especiais à voz do ventrículo.

Encontra-se no Gênesis a crença de que todas as línguas provêm de uma fonte comum “toda a terra era de uma só língua e de uma só fala”, a confusão de línguas precede a dispersão dos povos (Fromkin & Rodman, 1993). Não podemos perder de vista o fato de que a teoria monogenética da linguagem está baseada na teoria monogenética do homem. No entanto, a ciência há muitos anos afirma que o homem surgiu em diferentes locais da terra. Desta afirmação deriva o fato de que terá havido muitas proto-línguas que se multiplicaram nas atuais famílias de línguas.

Também é polêmico, e mesmo controverso, precisar o momento do nascimento das ciências da linguagem, ou mesmo das primeiras reflexões sobre a linguagem humana. Na opinião de alguns historiadores, lingüistas e filósofos, esse aparecimento é uma das causas do surgimento da escrita. Na opinião de Sylvain Auroux, filósofo e lingüista, é a escrita um dos fatores necessários ao aparecimento das ciências da linguagem. De acordo com esse autor, as ciências da linguagem remontam à virada dos terceiros e segundo milênios antes da nossa era, entre os acadianos³⁸ (Auroux, 1992).

Corroborando e complementando essa idéia, o lingüista francês Claude Germain (1996), afirma que as primeiras provas da existência do ensino de uma segunda língua remontam à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos - do ano 3000 a.C., aproximadamente, até por volta do ano 2350 a.C.. Os acadianos adotaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados. O conhecimento do sumério constituía um instrumento de promoção social, dando acesso à religião e à cultura da época. A aprendizagem do sumério se dava, no entanto, essencialmente através da escrita em língua suméria, o que não correspondia à língua usada pelos alunos em suas práticas cotidianas. Trata-se, realmente, do primeiro ensino de uma língua estrangeira de que se tem registro. Como os acadianos, os romanos também procuravam aprender a língua falada pelos povos por eles conquistados (Germain, 1996).

Auroux (1992) defende ainda a tese de que o Renascimento Europeu é o responsável pela produção de dicionários e gramáticas de todas as línguas do mundo. Segundo esse autor, todas essas obras foram baseadas na tradição greco-latina. Esse processo mudou drasticamente o que o autor chama de “ecologia da comunicação humana” e deu ao ocidente um meio de conhecimento e de dominação sobre outras culturas do planeta. E é aqui que esse assunto começa a interessar quem deseja problematizar o ensino de uma língua escrita fundada em si mesmo e que não reconhece outra forma de escrever que não seja aquela que foi aprisionada nas Gramáticas Normativas, utilizadas na escola pelos professores de Línguas. Na opinião de Auroux (1992) *“por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentar uma*

³⁸ O termo "acadiano" se refere com mais propriedade a um grupo de dialetos usados pelos assírios e babilônios. O acadiano começou a ser falado por volta de 3000 a. C., com a chegada de povos semitas à Mesopotâmia.

língua na base de duas tecnologias que são, ainda hoje, os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário” (Auroux, 1992:65)

A primeira gramática de que se tem notícia, enquanto registro histórico, é a de Pânini, em sânscrito. O estudo formal da gramática iniciou-se com os gregos, a partir de uma perspectiva filosófica como, aliás, era do feitio grego apreciar as diversas questões do conhecimento e da natureza, descobrindo, assim, a estrutura da língua.

Ao dominar outros povos, os romanos formaram seu império e receberam essa tradição dos gregos, e traduziram do latim os nomes das partes da oração e dos acidentes gramaticais. É do conhecimento de todos que os gregos valorizavam muito mais o *pensar* do que o *escrever*. Assim, as gramáticas se derivaram de uma forma de pensar típica dos gregos, única, ímpar, coberta de idiossincrasias. Muitas denominações atribuídas pelos gregos e consagradas na tradução para o latim chegaram até nossos dias e permanecem entre nós em gramáticas e em nas nossas aulas de línguas, em nosso caso a Língua Portuguesa, até os dias de hoje . A partir do século XIX, surgiu a gramática comparativa, como enfoque dominante da Lingüística.

Consta de várias fontes que foi Dionísio de Trácia, gramático grego, quem escreveu a "Arte da Gramática", obra que serviu de base para as gramáticas grega, latina e de outras línguas européias, até o Renascimento. No século XVIII, iniciaram-se as comparações entre as várias línguas européias e asiáticas, trabalho que culminou com a afirmação de Gottfried Leibniz de que a maioria das línguas possuíam uma única matriz, a indo-européia. A descrição gramatical da língua, em um modelo próprio, só teve lugar após o início do século XX.

Para Ferdinand de Saussure (2003), *"a língua é o sistema que sustenta qualquer idioma concreto"*, isto é, o que falam e entendem os membros de qualquer comunidade lingüística, pois *participam da gramática*. Saussure (2003), nos alerta que é impossível apresentar claramente o sistema fonológico de uma língua, uma vez que os critérios para fazê-lo seriam: a) estabelecer o sistema de sons tal como é reconhecido pela observação direta; b) observar o sistema e os signos que servem para representar imperfeitamente os sons. Ao contrário disso, os gramáticos se prenderam a uma forma padrão, totalmente arbitrada de se pronunciar cada letra na língua que querem descrever. Esse recurso impede que se possa descrever uma língua através de todas as possibilidades de produção de som de

seus falantes, uma vez que o alfabeto fonético é um recurso gráfico que teria que dar conta de todas as possibilidades de produção que saem da boca humana (Saussure, 2003:47).

Noam Chomsky concebeu, em meados do século XX, a teoria da "gramática universal", que era baseada na universalidade da mente, ou seja, que haveria princípios comuns a todas as línguas. Nos séculos XIX e XX, estabeleceram-se as bases científicas da Semiótica como "sistema de signos", a conectar várias ou todas as áreas do conhecimento.

Em Língua Portuguesa, a primeira gramática conhecida, de autoria de Fernão de Oliveira, foi publicada em Lisboa, em 1536, com o título *“Grammatica da linguagem portuguesa”*. Essa interessante obra de Fernão Oliveira longe de ser uma versão sistematizada e planificada da língua portuguesa, é uma impressão em circunstância histórica bem determinada por D. João III, por isso traz um conjunto de “curiosas” e “judiciosas” reflexões sob a forma de ensaios, que segundo Buescu (1975), é uma miscelânea lingüística e cultural. Ela nos diz:

o trabalho certamente original, se manteve de algum modo alheio à problemática gramatical no Renascimento, pelo menos a um setor determinado e importantíssimo dessa problemática (...) as partes da Gramática; as partes do discurso; a aplicação dos esquemas formais da gramática latina às línguas modernas. Dessa problemática Oliveira retém apenas um ponto: a Ortografia. E quanto a esse é certo que quis e soube fazer doutrina.(Buescu, 1975:22)

A partir da segunda metade do século XIX, os estudos da língua portuguesa no Brasil começam a ganhar um caráter destacado e específico no ambiente intelectual da época. Desde então, muitos pensadores se dedicaram a demonstrar que o português falado no Brasil era diferente do português falado em Portugal e, por isto, desenvolveu-se um movimento de gramatização brasileira do português que produziu tecnologias e instrumentos lingüísticos tais como dicionários e gramáticas (Guimarães e Orlandi, 1996:127).

Para compreender melhor a questão da gramatização da Língua Portuguesa no Brasil, vale citar um autor de grande relevância, chamado João Ribeiro, sergipano que

chegou ao Rio de Janeiro em 1880. Escreveu algumas gramáticas e tinha grande aptidão para os estudos lingüísticos. Era pintor, músico, poeta formado em Direito, autor de uma *História do Brasil*, e refinado escritor (Orlandi, 2002: 138).

Uma língua escrita e organizada segundo os critérios das ciências da linguagem, com suas normas arbitradas por um grupo seletivo, tendo um alfabeto fonético com possibilidades limitadas de produção de sons, que não reconhece todas as variações produzidas pela boca humana, para os sujeitos oriundos de uma cultura eminentemente oral, que não freqüentaram a escola na chamada “idade apropriada”, funciona como se fosse uma língua estrangeira, ainda que seja a língua falada oficialmente em seu país.

Fromkin e Rodman (1993) discutem o papel da linguagem como possibilidade de ser aplicada em vários campos, desde o tratamento de perturbações da fala até a “luta” contra o analfabetismo, passando pela organização de currículos escolares e problemas de leitura nas escolas. Na opinião desses autores, há quase tantas lendas e histórias sobre a invenção da escrita como sobre a origem da linguagem, e apesar do encanto de cada história, não é nada difícil supor que tenha sido inventada num raro e único momento. Estes pesquisadores afirmam ainda que é muito provável que as figuras desenhadas pelos povos antigos tenham sido a semente de onde brotou a escrita. Segundo esses autores,

pinturas rupestres, como as descobertas nas grutas de Altamira no norte da Espanha, feitas por homens que viveram há mais de 20.000 anos podem ser ‘lidas’ hoje (Fromkin & Rodman, 1993:155).

Ainda de acordo com esses dois autores, não há como saber se esses desenhos foram produzidos para a comunicação ou se são mais propriamente uma expressão estética. Contudo, os mais recentes são claramente “representação escrita”.

A ESCRITA é sem dúvida, um produto cultural por excelência e data de aproximadamente 5000 anos a. C. Não é um produto neutro, ao contrário, resulta das relações de poder e de dominação que existem em todas as sociedades. Embora alguns acreditem que ela tem por finalidade difundir idéias, foi inventada e tem funcionado com

o objetivo inverso: para ocultar e garantir o poder àqueles que a ela têm acesso.³⁹ Tfouni (2002) ilustra esse fato de forma bastante interessante, que embora longa, vale a pena recuperar:

na Índia a escrita esteve intimamente ligada aos textos sagrados, que só eram acessíveis aos sacerdotes e aos 'iniciados', isto é, àqueles que passavam por um longo processo de 'preparação' (que eram no fundo, a garantia de que poderiam ler esses mesmos textos guardando segredo deles). Aliás, o caráter hermético de algumas religiões, seus segredos e seus poderes, está relacionado com o maior ou menor controle sobre seus textos escritos. Recente é o caso do catolicismo, que, quando premido pelo avanço de religiões 'alternativas' resolveu 'popularizar-se' e a primeira providência foi traduzir os textos sagrados, que antes eram em latim (Tfouni, 2002:10).

A autora ainda cita o sistema ideográfico da escrita chinesa, como nada neutro, pois funcionou durante séculos para garantir o poder aos burocratas e aos religiosos. Segundo ela, o grau de sofisticação dos ideogramas são barreiras que impedem que as pessoas do povo possam aprender a ler e a escrever.

Acreditando que a escrita está associada ao jogo de dominação e poder que faz parte das relações sociais, não se pode deixar de reconhecer que ela também está ligada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, o que trouxe profundas mudanças em seus hábitos comunicativos. No entanto, o aparecimento da escrita alfabética que foi introduzida na Grécia e na Jônia por volta do século VIII a.C., não trouxe modificações na tradição oral, pois o processo de difusão de um sistema escrito é muito demorado, levando até séculos. Daí que somente nos séculos VI e V a.C. foi possível reconhecer a sociedade grega como generalizadamente “letrada”.⁴⁰ E desta forma, podemos concluir,

³⁹ A este respeito vale ler: Tfouni, Leda Verdiani. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Pontes. SP. 1988

⁴⁰ Op. Cit.

com a autora, que “o aparecimento, entre outras coisas, do pensamento lógico empírico e filosófico, a formalização da História e da lógica enquanto disciplinas intelectuais, e a própria democracia grega têm íntima relação com a expansão e a solidificação da escrita fonética na Grécia e na Jônia” (Tfouni, 1987:.. Alguns estudiosos do tema, como Valverde Apud Tfouni (1987), afirmam que só foi possível haver profundas mudanças, ao contrário do ocorrido em outras civilizações de seu tempo, porque a sociedade grega não conhece uma casta sacerdotal que monopolize os livros sagrados. Assim sendo, não há como desconhecer que a escrita tem papel preponderante no aparecimento das civilizações modernas e como tal é responsável pelo desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial das sociedades onde foi adotada de maneira ampla.

Toda ciência tende a ser desenvolvida de acordo com o espírito de sua época. Conforme o período do acontecimento, cada fato é estudado segundo a concepção de mundo vigente, o e não poderia ser de outra forma com a Lingüística, também desafiada a modificar-se, a evoluir, com a sociedade. Estudar Lingüística é uma prática que se realiza desde a Antigüidade. Esses estudos caminhavam através de vários campos do conhecimento: filosófico, matemático, jurídico, sociológico, entre outros. Platão, em diálogos com seus interlocutores, discutia questões relativas ao verbo, ao adjetivo, ao signo, à enunciação, à retórica, entre outras. Tal preocupação justifica-se pela forma como se dá nome às coisas, conhecendo-as e apreendendo-lhes as significações. Nessa época, a retórica tinha grande importância (Cardoso, 2001).

O surgimento das gramáticas constituiria um momento muito especial na história das ciências da linguagem, como fruto do pleno domínio da escrita. De acordo com Auroux (1998),

pode-se considerar o nascimento da gramática na virada do milênio III ao II antes de nossa era, no momento que aparecem os paradigmas gramaticais(...) em listas bilíngües sumériolacadiano. Várias civilizações viram nascer tradições de análises lingüísticas, embrionárias (os babilônios, os egípcios) ou solidamente desenvolvidas (os chineses, os indianos, os gregos, os árabes) (Auroux, 1998:11).

Os estudos lingüísticos ocidentais provêm da antiga Grécia e só atingem sua maturidade com a gramática de Apollonius Dyscole, no século II. Mudanças políticas, grandes guerras e pestes atingiram as civilizações, principalmente no período entre os séculos V e XI, considerado negro para as ciências. Todavia, no século XI, houve a retomada dos estudos das ciências, com a tradução de grandes obras da Antigüidade, estendendo-se ao século XII – o século das traduções. Os gramáticos latinos traduziram a gramática do grego para o latim, seguindo-se, mais tarde, traduções para as línguas européias e outras. Este processo foi acelerado principalmente pela invenção da imprensa.

Durante a Renascença, surge o dicionário monolíngüe, que apresenta uma diferenciação entre as informações lingüísticas e as informações enciclopédicas. De acordo com Auroux (1998) *“o processo de gramatização das línguas do mundo a partir de um núcleo teórico construído para o grego e o latim é um fenômeno único na história da humanidade”* (Auroux, 1998:12). Esse fato corrobora a idéia de que possuímos uma gramática fora de lugar, principalmente quando o aprendiz é falante de uma variante natural. Desta forma, apropriar-se de um código escrito, concebido a partir do modo de pensar dos gregos, constitui-se em árdua tarefa tanto para os alunos como para os professores da Educação de Jovens e Adultos.

Concebendo-se o homem como um ser cultural, dotado de inteligência e com poder de criação, admitiu-se, a partir do século XIX, principalmente, que as línguas se modificavam no decorrer dos tempos. Os lingüistas procuraram identificar tais modificações e estudá-las dentro de cada língua. Esses estudos foram feitos adotando-se métodos específicos. Cabia ao lingüista estudar os fatos e classificá-los.

O primeiro método utilizado para realizar tais estudos foi o método comparativo. Porém, de acordo com Elia (1978), o lingüista Meillet observou que as aproximações históricas dos comparativistas eram insuficientes e *“as transformações lingüísticas não tomam sentido senão quando se considera o conjunto de que fazem parte”* (Elia, 1978:12). O próprio Meillet (1926) afirmou que o método comparativo no estudo dos fatos lingüísticos é insuficiente, pois não é capaz de identificar as condições em que ocorrem esses fatos, isto é, estabelecer relações entre as transformações das estruturas sociais que ocorreram na

estrutura lingüística.

Meillet (1926) utilizou-se do método indutivo, procedendo com a lingüística histórica, da mesma forma que com as ciências naturais, mostrando-lhe a insuficiência, por trabalhar com possibilidades e não com necessidades. As leis dessa lingüística geral depreendem-se da realidade histórico-social captada pelos sentidos, entendida pelo autor como impulsionadora da história.

A história da lingüística nunca foi vista como algo linear e, conseqüentemente, tem passado por modificações importantes, principalmente através dos filósofos da linguagem, que falam de uma aproximação entre a lingüística histórica e a filosofia da linguagem. Os métodos de trabalho utilizados por estes filósofos em seus estudos sofreram muita influência de todas as ciências, sendo que as principais vieram do “racionalismo cartesiano, o empirismo inglês, o idealismo alemão e o positivismo” (Lobato, 1986:21). A necessidade de conferir à lingüística um estatuto de ciência, ou seja, de torná-la um objeto de estudo de cunho eminentemente científico, sem que fosse possível atribuir-lhe evidências de cunho especulativo, levou alguns lingüistas a estudarem a língua formalmente. Não foi outra coisa que aconteceu com Ferdinand de Saussure (2003), que estudou a língua (langue) não apenas diacronicamente, mas também sincronicamente, ou seja, a língua por ela mesma, considerando-a como um sistema estruturado, utilizando-se do método descritivo, também chamado estrutural. De acordo com Elia (1978),

Ferdinand de Saussure estabeleceu duas distinções fecundas, que se ajustam perfeitamente a uma visão conciliadora entre a coerção social e a ação do indivíduo. De uma parte ele distingue a langue, que é o conjunto e o sistema dos sinais arbitrários em uso em um momento dado, numa determinada sociedade, e de outra, a parole, que é o ato particular e concreto de um indivíduo que usa a langue, seja para se fazer compreender, seja para compreender. Distingue a sincronia da langue, isto é, sua constituição, seus sons, suas palavras, sua gramática, suas regras, etc. em um certo

lugar e um certo tempo, da diacronia da langue, ou seja, as transformações que nelas se dão através do tempo (Elia, 1978:XVI).

Com estudos de Saussure, surgiu a gramática descritiva e, a partir desses trabalhos tem sido possível efetivar um estudo da língua da forma como ela se apresenta. Graças a esses estudos, a lingüística pôde configurar-se como matéria a ser analisada sob os pontos de vista descritos por ele, o diacrônico e o sincrônico. Na opinião de Saussure (2003), uma lingüística que quisesse ser considerada como verdadeira deveria ser sincrônica. Segundo esse autor *“os fatos sincrônicos, quaisquer que sejam, apresentam uma certa regularidade, mas não têm nenhum caráter imperativo; os fatos diacrônicos, ao contrário, se impõem à língua, mas nada mais têm de geral”* (Saussure, 2003:111). Foi com base na gramática descritiva que os estruturalistas encontraram suporte para o estudo dos fenômenos lingüísticos, independentemente dos filósofos, partindo da análise de um corpus lingüístico e, indutivamente, fazendo generalizações.

Com grande expressão no estruturalismo o lingüista behaviorista americano Leonard Bloomfield apresenta uma concepção filosófica que era fundamentada na rejeição do conhecimento interior, e cujo método era baseado no processo estímulo/resposta através da observação de fatos. Embora esta visão já tivesse sido contestada por Sapir, por exemplo (Elia, 1978), a escola estruturalista norte-americana será contraposta fortemente por Noam Chomsky. Este causa um impacto muito grande no estudo da lingüística, que deixa de ser positivista para tornar-se racionalista, abandonando o mecanicismo e entrando no terreno do mentalismo. Para Elia (1978) *“o fundador da gramática transformacional não vê outra resposta senão a de que a mente humana é dotada de uma ‘estrutura inata’”* (Elia, 1978:223).

Chomsky traz para o debate uma possibilidade diferente de estudo da língua, totalmente baseado no racionalismo de Descartes. Seu método de estudo dos atos lingüísticos buscava um rigor científico pautado na possibilidade de partir do todo para as partes e utilizando-se, assim, do método hipotético-dedutivo. Vivendo numa época em que, para ser ciência, a teoria precisava de um tratamento rigoroso, Chomsky (1980) optou por formular sua teoria gerativista nas regras matemáticas para tentar explicar o que

ocorre no cérebro, principalmente quando geramos frases inéditas e transformou o estudo da gramática em um sistema de regras.

A partir desses dados, minha busca por conhecer o processo de gramatização das línguas cumpre a tarefa de me informar que é o imenso custo da produção pelo aluno de EJA de uma escrita que satisfaça aos professores e demais falantes da língua culta. Não fosse o fato de possuir uma fala que, por razões culturais já explicitadas anteriormente, não obedece aos preceitos da gramática normativa, esse tipo de aluno também revela-se um produtor de textos difíceis de serem aceitos pela escola e seus agentes. Dessa forma, mesmo sabendo que a fala e a escrita acontecem de forma distinta, nossa tendência, enquanto professores, é de corrigir a fala, pelo modelo acadêmico de escrita e penalizar a oralidade pelos mesmos critérios. Assim, não admitimos a possibilidade de existirem variações de uma mesma palavra, e tampouco assumimos que há diferenças regionais numa mesma língua, principalmente numa sociedade complexa como a brasileira. Pior, não autorizamos nossos alunos, que se encontram em processo de alfabetização, a pronunciar palavras que existem em um contexto eminentemente oral. Impedimos, ainda que de forma velada, que mantenham essas palavras em seu vocabulário, sob pena de serem excluídos da vida acadêmica. Corrigindo a fala, produzimos um sujeito da escrita completamente apartado de seu universo vocabular, de sua identidade, de sua “confiança” no que faz. A escola penaliza o aluno que não encontra significado numa palavra que seu pensamento rejeita. Uma palavra, que segundo Solange, “sua boca até fala, mas sua “mente” não aceita”. Essa rejeição pela palavra “correta” acontece independentemente de sua vontade, porque ela não faz parte de seu universo interno de significações, e tampouco diz respeito a uma “memória afetiva auditiva”⁴¹. A este respeito, Senna (2003) pontua:

a tradição acadêmica não cuidou de isolar fatores que pudessem particularizar a {fala} e a {escrita} como objetos distintos entre si, de modo que se passou a usar do lektón indistintamente para um tipo e outro de formas de

⁴¹ Estou chamando de “memória afetiva auditiva” algo que faz parte de um repertório familiar, amoroso e afetivo. Essa categoria tomo emprestada de Maturana e Varela (2001) in: A Árvore do Conhecimento. São Paulo: Palas Athena, 2001.

expressão. Assim é, portanto, que nos primeiros momentos em que surgiram preocupações sociais com a disseminação da escrita, a alfabetização surge como prática estritamente associada à descoberta de uma pseudo relação entre a fala e o código alfabético (Senna, 2003: 2).

O advento da escrita, nessa perspectiva, subtrai de todos aqueles que não são portadores de uma linguagem de poder o direito de conviver com a sua palavra, e essa postura autoritária impõe custos e deixa seqüelas no processo de alfabetização desses sujeitos. A universalização da língua oficial se dá, portanto, no nível gramatical, e essa linguagem foi totalmente imposta aos sujeitos que não partilhavam culturalmente esses significados (Senna, 2002). Este pesquisador ilustra essa discussão, dizendo que...

a normatização da língua se deu no nível gramatical por questões políticas, a língua oficial foi imposta e os estados foram identificados pela língua que falavam, cabia à escola o papel de moldar o cidadão, que esse ideal de sociedade exigia. Ao cidadão, cabia o papel de tornar-se alguém condizente com aquela perspectiva de sociedade racional (Senna, 2002:3).

Assim, não é de se admirar que Solange, assim como outros sujeitos adultos em processo de alfabetização, se neguem a pronunciar a palavra fósforo⁴², por não encontrar qualquer ressonância dentro de si, preferindo falar “fóscuro”, e não deteriorar sua identidade. Ela tem plena consciência de que falando desta forma estará fora das instâncias normativas e legitimadas, e, segundo ela, provavelmente “perdendo a chance de se casar com um médico”, mas faz essa escolha por não conseguir se desapegar de sua cultura de origem. O curioso na história de Solange é que, mesmo sabendo escrever e utilizando essa escrita para auxiliá-la na extensa agenda de médicos de Jullia, entre outros usos e benefícios, curiosamente se auto-proclama analfabeta, assim como o fazem muitos de meus alunos. Senna (2002), refletindo sobre a legitimidade da norma culta,

⁴² A maioria dos adultos que passaram e passam por minha sala de aula ao longo dessas anos também dizem “fóscuro”, para designarem fósforo.

afirma que:

do pensamento Aristotélico, que associava o ato de falar ao ato de pensar, derivou a idéia de que quem não conseguisse transformar e absorver a norma agora tida como culta, não caberia nessa sociedade, pois não era capaz de pensar. Logo, não seria o cidadão digno dessa sociedade racional (Senna, 2002:3).

Assim, Solange sabe bem qual é a parte que lhe cabe na sociedade letrada e, algumas vezes, me diz com um jeito maroto de quem tem plena consciência do que se passa nessas redes de poder e de saber: *“Olha, Socorro, eu sou assim e pronto, a maioria das pessoas é assim, então não esquenta sua cabeça, eu num tô nem aí pra isso”*. E quando ela me fala assim recordo-me dos meus alunos, que de vez em quando me dizem *“Ah, Socorro, só vim à aula hoje por sua causa, por mim eu não vinha, tô cansado(a), trabalhei muito, tô sem cabeça pra lápis e papel; mas aí pensei: Socorro vai ficar tão triste que eu acho que vou fazer esse esforço e vou pra escola, porque eu gosto muito de você e não quero que você fique triste comigo”*. Nesse momento, algo dentro de mim se remexe e me incomoda, e eu fico muito desconfortável frente à possibilidade de estar trabalhando no sentido contrário da realização do desejo dos alunos. Estou, na verdade, realizando o meu sonho, e me pergunto se os nossos sonhos são os mesmos, e me pergunto mais: Será que precisam ser os mesmos? E novamente me pego com o meu gesto alfabetizador no ar, à espera de uma resposta, um sinal, algo que me oriente e me aponte um caminho a seguir.

Toda essa inquietação me obriga a voltar a atenção para a sociedade brasileira, e tentar compreender sua formação e realidade, e estabelecer uma relação entre ela e a cultura científica, no que diz respeito às práticas de alfabetização, à linguagem, e à origem, natureza e uso da escrita. Nesse sentido, vale lembrar que a sociedade brasileira foi formada de um jeito muito peculiar e, em consequência, a cultura oral predomina entre seus membros, desde a sua formação até os dias de hoje. Apesar disso, o discurso da ciência e da crítica ao diferente não realiza essa reflexão. Toda a crítica e o preconceito contra a cultura oral fazem parecer que a colonização do Brasil tenha sido realizada por povos letrados. Ao contrário, foram populações orais que deram origem ao povo

brasileiro e sua formação totalmente singular. Mesmo os europeus que aqui chegaram por ocasião da colonização nada tinham de letrados. O antropólogo Darcy Ribeiro (1995) faz uma interessante análise sobre a formação da sociedade brasileira, um estudo minucioso sobre a origem do povo; segundo o autor, sua obra é uma explicação da origem do povo brasileiro em nossos próprios termos, longe de uma visão eurocêntrica. Darcy (2002) nos alerta que a imigração estrangeira, principalmente os pobres trabalhadores brancos europeus, excedentes em suas terras, representou uma enorme ameaça de transfiguração da população brasileira preexistente, tal como ocorreu na Argentina e no Uruguai. Chegando aqui e encontrando uma sociedade já formada e etnicamente integrada, esses estrangeiros tiveram seus destinos afetados, os que chegaram se transformaram, mais do que os que aqui viviam. Assim, o povo brasileiro acabou por possuir uma configuração histórico-cultural única e diferente de todas as outras culturas do mundo (Ribeiro, 1995). O autor nos diz que...

Ao longo de cinco séculos de processo formativo, o povo brasileiro experimentou sucessivas transfigurações. Sempre, porém, dentro da configuração do povo novo, já conformado larvarmente nas protocélulas étnicas luso-tupis. Sofreu o impacto de duas revoluções tecnológicas, a agrária e a industrial, que contribuíram mais nada para configurá-lo. Todas as suas forças transformativas, porém, foram contidas pelas classes dominantes dentro dos limites que não ameaçavam sua hegemonia (Ribeiro, 2002:259)

Posto isso, não é de se admirar que a superposição de culturas tenha tomado conta da sociedade brasileira e deixado marcas profundas, principalmente nos grupos que ficaram apartados da cultura científica. Assim sendo, a separação entre a linguagem científica, ou norma culta, e das outras formulações é extremamente profunda, mas se dá principalmente porque a primeira está associada à escrita, e conseqüentemente à tradição gramatical baseada num determinado modo de pensar, o dos gregos, inventariada nos dicionários e portadora legítima de uma determinada tradição, a científica, atrelada ao ato de pensar, e não a qualquer pensar, mas ao pensar dos gregos. Com a idealização de

um tipo de saber observável e comprovável, observa Senna (2000), que se tornou possível graças às teorias cartesianas, a língua torna-se então um fator extremamente dificultador e excludente na construção de conhecimentos comuns,

deixando pessoas que não constroem conhecimentos a partir da linguagem empregada na experiência de ensino com um sentimento de marginalidade cultural – aquele que realmente causa a segregação dos grupos sociais minoritários (Senna, 2000: 172).

Trata-se, então, de refletirmos sobre a linguagem, sua natureza e seus modos de funcionamento, suas eventuais finalidades, sua relação com a cultura e as implicações complexas que ela mantém com um determinado tipo de ideologia. Produzida através da forma escrita, há um tipo de linguagem que tem sido legitimada pela escola, a representante oficial da cultura científica. Assim, não se pode desconhecer sua relação com a exclusão social e o “baixo desempenho” dos jovens e adultos que buscam a alfabetização e a escolarização fundamental. Lévi-Strauss (1957), ainda na década de 50, nos diz que a escrita tem servido muito mais à dominação do que à emancipação dos povos.

Sobre esse assunto, o lingüista Maurizzio Gnerre (1991) afirma, que o mais importante a ser compreendido na linguagem, seja ela oral ou escrita, é o fato de ela instrumentar o poder, uma vez que a diferença reside no fato de essa linguagem ser portavoz das regras e determinações arbitradas pela cultura científica. O autor afirma que as pessoas falam para serem ouvidas; portanto, é através da palavra que as pessoas fundam sua autoridade e exercem influência na sociedade em que vivem. São as relações sociais entre o falante e o ouvinte que regulam as ações verbais do ser humano. Considerando-se essas regras, é preciso ficar claro o quando se pode falar, que tipo de variedade lingüística usar e quais os conteúdos referenciais consentidos em relação ao contexto lingüístico e extra-lingüístico em que o ato da fala é produzido (Gnerre, 1991). Não é à toa que Solange não tem coragem dar sua opinião, oralmente ou por escrito, aos médicos que cuidam de Jullya, pois segundo ela, eles não iriam entender, nem levar em conta sua opinião; uma vez que ela sofre essa discriminação nos hospitais por onde transita todas as manhãs com

Jullya. Não é por acaso que ela me pede para ir com ela todas as vezes que Jullya passa por uma junta médica, pois conforme afirma, não se sente capaz de dialogar com os médicos. Pior, quando ela está sozinha, eles dificilmente falam com ela. Solange também não se comunica por escrito com a escola de Jullya, ela evita mesmo falar com professores e diretores por entender que sua fala nunca é compreendida por eles, e o mais grave disso é que ela nunca compreende direito o que a equipe de professores, coordenadores e direção da escola fala em reuniões e pequenos encontros ocasionais que ocorrem no interior da escola, no dia-a-dia. Essa dificuldade também é narrada por meus alunos alunas e adultos alfabetizando, que possuem a mesma configuração cultural de Solange, não compreendem direito quando a escola e os médicos falam sobre seus filhos em relação ao aproveitamento escolar, métodos e metodologias de trabalho, condições de saúde, entre outros assuntos. Desta forma me levam bilhetes, boletins, laudos médicos, comunicações de patrões, e então, nossa sala de aula vira uma verdadeira “praça dos escrevinhadores”⁴³, uma tribuna livre para a discussão de problemas familiares que ficaram pendentes por falta de compreensão dos escritos acadêmicos. Eu, por minha vez, nesses dias, saio da escola entre perplexa e assustada, vendo tantas questões inquietarem aquelas pessoas; e não vou esconder: no caminho para casa, no meu coração, também se mistura a esses sentimentos, alguma coisa entre feliz e aliviada por poder ter ajudado um pouco na decifração desses *malditos* documentos cifrados.

Em relação ao sentimento de exclusão dos que não dominam um determinado tipo de código, Gnerre (1991) afirma que “a *linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder*” (Gnerre, 1991: 22). O autor explica que o passo fundamental para a formação de uma variedade lingüística hegemônica é a sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e cultural.

Há uma passagem bastante interessante sobre a escrita e o poder, e a identificação de sua função social, na obra *Tristes Trópicos*, de Lévi-Strauss, quando de sua visita à tribo dos Nhambiquara, em Mato Grosso, na década de 30. O antropólogo francês relata

⁴³ Refiro-me a uma obra de Ana Maria Machado intitulada “De Carta em Carta”, na qual a autora descreve um país onde as pessoas não sabiam ler nem escrever e havia um local denominado “praça dos escrevinhadores”, aonde as pessoas levavam seus documentos para serem lidos e solicitam aos escrevinhadores que escrevam cartas e demais respostas escritas, para elas.

que ele talvez tenha sido o primeiro branco, de que se tem registro⁴⁴, a voltar das terras onde essa tribo vivia, após visitá-la. Segundo Lévi-Strauss (1957), a tribo dos Nhambiquara não conhecia a escrita, tampouco desenhava, salvo alguns pontilhados e ziguezagues encontrados em suas cabaças. Mesmo assim o antropólogo, como sempre fazia nas tribos que visitava, distribuiu lápis e papel entre os índios. Após alguns dias, os índios traçaram linhas horizontais pontilhadas, tentando dar àquele instrumento o mesmo emprego que ele. O mais surpreendente foi observar que o chefe da tribo Nhambiquara, todas as vezes que se avistava com o antropólogo, solicitava um bloco de papel como o dele, no qual traçava linhas sinuosas e as apresentava sempre que ele lhe dirigia alguma pergunta, como se ali devesse conter a sua resposta, por escrito. Na opinião de Lévi-Strauss, o chefe, foi o único entre os Nhambiquara a compreender a função da escrita numa relação de poder. Certo dia, conta ainda Lévi-Strauss (1957), esse chefe confirma suas suposições de que havia compreendido a relação de poder que o uso e o conhecimento da escrita pressupõem. Embora extenso, vale transcrever o ocorrido, nas palavras do próprio Lévi-Strauss (1957), num de seus encontros com o chefe Nhambiquara:

ora, mal ele havia reunido todo o seu pessoal, tirou dum cesto um papel coberto de linhas sinuosas, que fingiu ler, e onde procurava, com uma hesitação afetada, a lista dos objetos que eu deveria dar em troca dos presentes oferecidos: a este, contra um arco e flechas, um facão de mato! A outro, contas para seus colares... Essa comédia se prolongou durante 2 horas. Que esperava ele? Enganar-se a si mesmo, talvez; mas, antes, surpreender os companheiros, persuadi-los de que as mercadorias passavam por seu intermédio, que ele obtivera a aliança do branco e participava dos seus segredos (Lévi-Strauss, 1957: 315).

Mas o poder não é exercido apenas através da palavra escrita. A palavra falada

⁴⁴ Segundo Lévi-Strauss, nenhum etnógrafo profissional se havia metido por aquela região. Acompanhando a linha telegráfica, ou o que dela restava, seria tentador procurar saber quem eram exatamente os Nhambiquara, e, mais longe para o norte, essas populações enigmáticas que ninguém vira desde que Rondon se limitara a assinalar-lhes a existência. (Lévi-Strauss, 1957:263)

também é índice de poder. Em relação à palavra, o antropólogo francês Pierre Clastres (1978), com base em seus estudos sobre sociedades primitivas, afirma que, no caso destas tribos, *"falar é, antes de tudo, deter o poder de falar"* (Clastres, 1978:18), já que é através da palavra que o ofício do poder se realiza. No caso das sociedades sem Estado, é o chefe quem detém o poder de falar, e como ele está a serviço da sociedade, a palavra é, em si mesma, o verdadeiro lugar do poder. O chefe domina um recurso técnico, o dom da oratória, e não uma autoridade política. Concordando com esta afirmação, o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1984) completa, dizendo que, associada ao poder, a palavra o constitui, e ele torna a palavra que emite, a única legítima, *"aquela que diz a verdade e edita a ordem"* (Brandão, 1984:32).

Gnerre (1991) chama a atenção para os fatores que se encontram presentes nas relações entre linguagem oral e escrita, e explica que as regras lingüísticas são importantes quando compreendemos suas relações com a questão do poder, tanto para o falante, quanto para o ouvinte, pois é através delas que este último poderá ter alguma expectativa em relação à fala do primeiro. Segundo o autor,

nem todos os integrantes de uma sociedade têm acesso a todas as variedades lingüísticas, muito menos aos seus conteúdos referenciais (Gnerre, 1991: 6).

Desta forma são, o alfabetizado e o analfabeto, dotados cada qual de sinais inversos de identificação e de reconhecimento culturais. Podemos afirmar que a oralidade, na era da imprensa, nunca foi reconhecida como forma legítima de expressão, quando advinda das classes socialmente desprestigiadas. Desta forma, também não são levadas em conta como legítimas as contribuições a uma determinada língua que tem sua origem nessas mesmas classes sociais. O que acontece, na opinião de Lewin (1990), é que, com o objetivo de reconhecer na escrita uma forma legítima de expressão, a sociedade letrada transforma o saber popular em "folclore", com significado "exótico" e "incivilizado", desconhecendo, portanto, o valor da oralidade.

Desde a invenção da escrita até o nascimento da ciência moderna, o mundo ocidental viveu cerca de cinco mil anos, durante os quais seus conhecimentos se

espalharam, mais do que aumentaram. Refletindo sobre a história das civilizações e relativizando o excessivo valor conferido à escrita, Lévi-Strauss (1957) nos lembra que *“entre o gênero de vida de um cidadão grego ou romano, e o de um burguês europeu do século XVIII, não há grande diferença”* (Lévi-Strauss,1957:317). Segundo este antropólogo francês, no período neolítico, a humanidade deu passos gigantescos sem o auxílio da escrita. Ainda é Lévi-Strauss (1957) quem nos diz que as civilizações históricas do Ocidente estagnaram por muito tempo. É bem verdade que, explica o antropólogo *“mal se poderia conceber o desenvolvimento científico dos séculos XIX e XX sem a escrita. Mas essa condição não é certamente suficiente para explicá-lo”* (Lévi-Strauss,1957:318).

Numa sociedade como a brasileira, formada por diversas etnias e culturas, é preciso realizar uma análise bastante cuidadosa, quando o assunto é o baixo desempenho da população jovem e adulta no interior das escolas, principalmente no que diz respeito à apropriação e ao uso da língua escrita, e sua relação com uma idéia de letramento totalmente importada de países que tiveram outro tipo de desenvolvimento. Na visão de Ribeiro (1995), a sociedade brasileira possui várias matrizes étnicas, a maioria delas advinda de uma miscigenação denominada por ele de *cunhadismo*. Na opinião desse antropólogo, o *cunhadismo* foi a mais importante instituição social que possibilitou a formação do povo brasileiro, da maneira como ela ocorreu. Tratava-se de um velho costume indígena de incorporar estranhos à sua comunidade, através do casamento com uma moça índia que lhe era ofertada como esposa. Estabelecendo-se dessa forma, o estrangeiro assumia, na íntegra, os laços que o aparentavam com todos os membros do grupo. Explicitando melhor, Ribeiro (1995) esclarece:

a função do cunhadismo na sua nova inserção civilizatória foi fazer surgir a numerosa camada de gente mestiça que efetivamente ocupou o Brasil. (...) Tinha o defeito, porém, de ser acessível a qualquer europeu desembarcado junto às aldeias indígenas. (... Para Portugal é que representou uma ameaça, já que estava perdendo sua conquista para armadores franceses, holandeses, ingleses e alemães, cujos navios já sabiam onde buscar sua carga (Ribeiro, 1995:82).

Além dos índios e dos europeus oriundos dos diversos países, a língua falada em território brasileiro recebeu uma grande contribuição dos africanos que vieram para o Brasil na condição de escravos. Assim, a participação dos negros na formação do povo brasileiro também, no que se refere à linguagem, é incontestável.

A sociedade brasileira foi se formando com toda essa miscigenação, mas adotando um modelo de escola exclusivamente europeu, trazido principalmente pelos jesuítas. Trata-se de uma escola que ignora, estruturalmente, a diversidade cultural dos brasileiros e também desconhece suas práticas sociais, culturais e políticas, entendendo a cultura e a linguagem popular como uma produção estranha, marginal.

No entanto, por se encontrar excluído e desautorizado, esse povo possui nas marcas da oralidade uma importante contribuição a dar, apesar de a cultura científica não devotar a isso o menor valor. Sobre a oralidade, vale a pena ouvir Gnerre (1991), quando afirma que, de modo geral, as culturas orais têm grande desconfiança em relação à escrita, já que esta não é concreta como a comunicação face a face, que é verbal e gestual. Esta reflexão nos remete ao líder samoano Tuiávii, chefe da tribo Tiavéa que, em relação à utilização da palavra escrita pelo homem branco, Papalagui⁴⁵, afirma que a escrita representa a renúncia de si próprio para aderir ao texto. É interessante a consideração feita por esse chefe de uma tribo ágrafa, que após conhecer a Europa faz a seguinte declaração sobre os livros:

então, diz o Papalagui que 'estão impressos', quer dizer, o que aqueles doentes pensam é escrito por uma máquina muitíssimo estranha, esquisita, que tem mil mãos e que encerra a vontade poderosa de muitos grandes chefes. E não é só uma vez, nem duas, mas muitas vezes, vezes infindáveis, que ela escreve sempre os mesmos pensamentos. Depois, comprimem-se muitas esteiras de pensamentos em pacotinhos chamados 'livros' que são enviados para todas as partes do país. Todos que absorvem estes pensamentos, num instante se contaminam. Eles engolem estas esteiras como se

⁴⁵ Nome dado ao homem branco pelo líder samoano Tuiávii.

fossem bananas doces. Levam estes livros para casa, amontoam-nos enchem com eles baús inteiros. E todos, moços e velhos, roem-nos feito ratos que roem cana-de-açúcar. É por isto que existem tão poucos Papalaguis capazes ainda de pensar com sensatez, de ter idéias naturais, como são as de qualquer samoano ajuizado. Da mesma forma metem-se na cabeça das crianças tantos pensamentos quanto se pode, obrigando-as todos os dias, a roer certa quantidade de esteiras com pensamentos. (Mann,s/d.:91-92).

Esse modo de considerar a escrita nos remete à pesquisa de Harvey J. Graff, professor da University of Texas, que interpreta a história da alfabetização nas culturas e sociedades ocidentais, cobrindo cinco milênios da invenção da escrita até os dias de hoje. Seu objetivo é contestar o que ele chama de "mito da alfabetização", isto é, a crença de que a alfabetização leva à mobilidade social, sobrepõe-se à pobreza e traz progresso individual e coletivo.

A pesquisa de Graff (1994) não fornece suporte à suposição de que a alfabetização, unicamente e por suas próprias qualidades, leva ao desenvolvimento econômico. Pelo contrário, tem sugerido que a relação causal entre alfabetização e desenvolvimento econômico deveria ser invertida, ou seja, depois de alcançar certo nível de desenvolvimento é que os sistemas educacionais avançariam, fazendo subir as taxas de alfabetização. Quanto à UNESCO, Graff (1990) diz que:

ela está comprometida com o que equivale a uma teoria da modernização, no sentido de que o progresso econômico segue-se de uma mudança no homem, de analfabeto para alfabetizado, preferencialmente em uma só geração e, ainda, no mesmo homem. Pressupõe-se que tal mudança leva se não imediatamente, mas inevitavelmente, a mudanças e valores tais em uma sociedade, que o progresso econômico - e seus acompanhantes, boa saúde, longevidade e talvez paz - torne-se possível (op. Cit. p.52).

Gnerre (1991) afirma que o mito da alfabetização existe não só em organizações como a UNESCO, mas também em países industrializados e em desenvolvimento, onde ela é vista como fundamental para o processo de modernização dos cidadãos. Através da alfabetização, as culturas orais estariam mais disponíveis para processos de industrialização e, desta forma, haveria maior cooperação na expansão do poder do Estado. Elizabeth Novo (1990), em seus estudos sobre os processos sociais na construção da alfabetização, afirma que a UNESCO tem associado o domínio da escrita às ideologias do desenvolvimento, deixando de fora as dimensões sociais e culturais que estão no centro da questão.

A socióloga Helena Lewin (1990) afirma que as agências internacionais conceituam o analfabetismo numa perspectiva de escassez educacional, ou seja, como insuficiência ou "escassez de escolaridade". Segundo a autora, principalmente em relação à América Latina, é preciso discutir também a exclusão social, a marginalização econômica, o impedimento do analfabeto às várias formas de expressão da cultura erudita e de seu próprio patrimônio cultural. É preciso discutir a dimensão social da pobreza econômica, educativa e cultural. O acesso à escrita dificilmente põe fim a estados de carência, tais como: a "privação" à cultura material e simbólica; "destituição", não-acesso aos meios de sobrevivência física, segurança e integridade social; "desproteção", falta de amparo público e de cidadania; "marginalização", falta de acesso às oportunidades de emprego e renda (Lewin, 1990).

Graff (1994) deixa claro que o oral e o escrito não precisam ser vistos em oposição, como opções ou caminhos opostos a serem escolhidos, sendo um melhor ou pior que o outro, até porque, na história do desenvolvimento humano, a transição da oralidade para a escrita aconteceu num rico e profundo processo de interação. A educação clássica, e outras formas de educação, permaneceram por muito tempo como atividades orais. As palavras escritas, e posteriormente impressas posteriormente eram difundidas oralmente. Desta forma, a difusão da informação, notícias, literatura e mesmo de assuntos religiosos se deu por processos culturais tradicionalmente orais. Ele afirma, ainda, que a própria leitura era uma atividade oral, freqüentemente coletiva, e não a atividade privada e silenciosa que conhecemos hoje (Graff, 1994).

Graff (1994) faz uma profunda reflexão sobre a importância do debate oral no interior de uma comunidade de leitores. Afirma que aqueles que possuíam forte poder de argumentação contribuíram muito mais em suas sociedades do que os que simplesmente dominavam a leitura e a escrita. Segundo ele, o avanço das sociedades desiguais depende mais do debate oral e da expressão criativa de seu povo, do que das habilidades básicas de ler e escrever que alguns possam dominar.

Nessa perspectiva, o chefe Tuiávii nos fornece um importante depoimento quando analisa a “instrução escolar” que segundo ele, é “encher a cabeça de saber até as bordas”. O ser instruído, em sua opinião, tem sempre a cabeça carregada de munição, sempre pronta para disparar. Na opinião desse chefe samoano, o bombardeio realizado pelos livros na cabeça do Papalagui os deixa doentes. Por conta disso, faz um importante pedido a sua tribo, assim que retorna da Europa:

amados irmãos: depois de tudo quanto vos disse devemos realmente querer imitar o Papalagui e aprender a pensar como ele pensa? Não, eu digo não. (...) Precisamos, isso é o mais importante, evitar tudo quanto nos priva da alegria de viver, de tudo que nos obscureça o espírito, lhe tire a luz clara, e faça a cabeça brigar com o corpo (Mann, s/:92)

Refletindo sobre este assunto, Roger Chartier, pesquisador especializado em história das práticas culturais e história da leitura, em seus escritos sobre o processo de privatização da primeira modernidade, afirma que a revolução causada pela leitura solitária não eliminou por completo as práticas antigas, e tampouco é utilizada por todos os que lidam com a palavra impressa. Segundo o autor, as novas formas de relação com a escrita, ocorridas entre os séculos XV e XVIII, tiram o indivíduo do controle da comunidade, criando outras formas de comportamento e de vivências culturais. Chartier (1991) nos diz que:

ler em voz alta, para os outros ou para si mesmo, ler em grupos, ler por obrigação de trabalho ou por prazer, são atos que não desapareceram com a revolução da leitura no

É nessa época, então, que a escrita passa a se constituir em importante instrumento de legitimação e de transmissão da cultura. No século XVII, a capacidade de assinar o nome estava estreitamente relacionada com a atividade econômica exercida e a condição social dos diferentes grupos. A diferenciação do acesso à escrita determinou, indubitavelmente, grandes variações no processo que caracterizou a era moderna. Dessa forma, a relação popular com a escrita não se restringia à leitura apenas ouvida, ela penetrava na intimidade de um grande número de pessoas, sob a forma de documentos impressos que eram intimamente relacionados a momentos importantes da vida familiar ou pessoal dos sujeitos sociais. Essas leituras faziam parte da intimidade individual, que obrigavam o leitor a um encontro consigo mesmo e com seus pensamentos, emoções, na solidão e no recolhimento. E assim, é grande a influência das práticas de leitura no comportamento dos sujeitos (Sá, 2006).

Mesmo sabendo da importância da oralidade na história da humanidade, a população brasileira, de cultura oral, tem sido tratada como “carente”, seja de educação escolar ou de outros recursos que lhe foram igualmente negados. O motivo de tanto preconceito pode estar no passado, conforme afirma Novo (1990), ao nos lembrar que a definição clássica de alfabetizado tinha um forte componente moral e “*quem sabe até religioso*”. Neste sentido, a alfabetização era a atividade que permitia o acesso à tradição escrita, sendo o alfabetizado uma pessoa que, por saber ler, “*além de uma boa pessoa, se tornava capaz de fazer bons e razoáveis julgamentos sobre as coisas*” (Novo, 1990:112).

Essa conceituação serviu de suporte às concepções de analfabeto que circularam no Brasil até muito recentemente, já que ele era visto como alguém que possuía, intrinsecamente, um alto grau de inferioridade. Nesta perspectiva, o analfabeto era uma pessoa que dependia do contato com o alfabetizado para o enriquecimento da sua experiência pessoal e social.

Gnerre (1991), em seus estudos sobre linguagem, escrita e poder afirma que existe um consenso de que o valor da escrita é “indiscutivelmente” positivo. Nesta crença, a alfabetização teria, entre outros, o efeito de fazer com que as pessoas que vivem em

culturas orais dessem um "importante" passo rumo ao desenvolvimento, abandonando seus antigos valores. Segundo esse autor, nem Paulo Freire, com sua proposta de participação ativa e envolvimento dos alfabetizandos na discussão sobre o processo de alfabetização, incluiu um debate aberto com os alfabetizandos sobre a natureza e as implicações da escrita e da leitura. Diz ele, *"a capacidade de ler e escrever é considerada intrinsecamente boa e apresenta vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade"* (Gnerre.1991:45)

Falar para Foucault (1987b), é exercer um poder, é arriscar seu poder, é arriscar obter ou perder o poder. A linguagem, para esse autor, dá ordens à vida, e a vida não fala, ela escuta, aguarda. A unidade elementar da linguagem, o enunciado, é a palavra de ordem. Frases muito curtas, por exemplo, estabelecem regras, comandam a vida. Uma regra gramatical, nesse ponto de vista, é um marcador de poder, antes de ser um marcador sintático. Na opinião de Foucault (1987b), precisamos "amassar" as regras gramaticais do jogo da língua, para delas extrair outras possibilidades de expressão, que são também outras maneiras de viver (Deleuze e Guatarri, 1975). A verdade não existe fora do poder ou sem poder. Ela é produzida no mundo graças às múltiplas coerções, e nele produz efeitos de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, isto é, os tipos de discursos que ele acolhe e faz funcionar como verdadeiros.

A partir do que foi exposto acima, podemos verificar que a aquisição da escrita e da leitura por sujeitos provenientes de uma cultura eminentemente oral é um processo bastante complexo. Além de se tratar de um confronto de sistemas de conhecimento e de modos de pensar, verificamos nos estudos acima que a gramatização das línguas aconteceu num processo totalmente arbitrado, e não é de se admirar que os alunos tenham tantas dificuldades na consolidação de uma alfabetização que lhes confira a faculdade de ler e escrever segundo as normas impostas pela gramática, e ainda se tornarem capazes de se inserir nas práticas letradas presentes no cotidiano de uma cidade grande, eminentemente grafocêntrica. E aqui, mais uma vez, nos deparamos com as questões do poder, as mesmas que enredaram e seduziram o chefe Nhambiquara, chocaram o líder samoano Tuiávii e levaram o moleiro Menocchio à morte. Foram essas mesmas questões que levaram Solange a comprar uma agenda todos os anos, nos últimos cinco anos, e nela escrever, ainda que fora das normas, seus compromissos e desabafos.

Não é à toa que ela entra nos consultórios médicos com a agenda nas mãos como se, com esse ato, de alguma forma se colocasse num lugar mais prestigiado em relação aos médicos, que pouco estão se importando com ela. E assim ela segue em frente, utilizando a agenda como um escudo que a protege da discriminação e do preconceito que possa encontrar pelo árido caminho que percorre todas as manhãs, quando leva Jullya para as consultas que fazem parte de sua complicada rotina de portadora de neurofibromatose.

Estas reflexões também me fazem recordar os alunos que tive quando alfabetizava dentro de um tapume de obra, na construção civil, que me contavam que quando estavam recém-chegados à cidade, só saíam da obra com um jornal embaixo do braço, uma vez que não sabiam ler e precisavam pedir às pessoas nas ruas informações sobre os ônibus que precisavam tomar. Eles me diziam que agiam dessa forma para evitar que as pessoas suspeitassem que eram analfabetos, e assim “debochassem” ou “mangassem” deles, pois acreditavam ser impossível alguém que portasse um jornal não saber ler.

E assim, esses sujeitos tentam carregar todos os dias algum objeto que confira à sua existência um grau de inclusão e aceitação por parte da sociedade letrada, algo que pode ser um celular, um jornal, um livro, uma carta, um tablóide de supermercado. Essas histórias permeiam a minha vida de alfabetizadora há muitos anos e me fazem pensar o tempo todo que deve haver alguma coisa errada numa cultura que não admite um sujeito que não sabe ler nem escrever, mas permite que ele more numa comunidade violenta que põe sua vida em risco diariamente, numa casa imprópria que mal o abriga, e ganhando um salário que não lhe permite ter o básico para viver. Desta forma, é surpreendente que façamos tanto alarde para que ele se alfabetize e saia do âmbito de sua cultura de origem o mais rápido possível, mas nem liguemos para os demais problemas que ele carrega em seu dia-a-dia. Isso tudo, como se o direito de morar numa casa digna, em local seguro que não coloque sua vida em risco, recebendo pelo seu trabalho, tão importante para o funcionamento da sociedade, uma retribuição financeira digna, não sejam direitos igualmente negados como o da escolarização.

Dessa maneira, esses sujeitos sociais, mesmo sabendo que se trata de uma questão de direito, vão traçando um interessante percurso de interação com os objetos que promovem, ainda que de uma forma perversa, seu processo de letramento. Jornais,

celulares, cartas e outros objetos com os quais essas pessoas convivem, ainda que tenham algum custo financeiro, são muito mais acessíveis do que ter que aprender e produzir, dentro da escola, em nossas aulas de ler e escrever, uma escrita segundo um modelo que caiba nas normas gramaticais arbitradas pela cultura científica. Esses sujeitos sociais fazem isso, na tentativa de fugir de um estigma que os tem perseguido ao longo de suas vidas.

Senna (2007) afirma que, para darmos conta de inserir esses sujeitos numa cultura letrada, da forma como desejamos, precisamos discutir o fenômeno da gramatização das línguas associado ao conceito de letramento que tem habitado as escolas e os fenômenos lingüísticos encontrados pelos professores no cotidiano escolar. Retomo este assunto no próximo capítulo.

Mohammed Ashraf não vai a escola. Desde que sai o sol até que a lua apareça, ele corta, recorta, perfura, arma e costura bolas de futebol, que saem rodando da aldeia paquistanesa de Umar Kot para os estádios do mundo.

Mohammed tem onze anos. Faz isso desde os cinco. Se soubesse ler, e ler em inglês, poderia entender a inscrição que ele prega em cada uma de suas obras: “Esta bola não foi fabricada por crianças”.

Eduardo Galeano

Alfabetização, Letramento e Inclusão: revisitando três conceitos fundamentais

As reflexões acerca do que seja Alfabetização, Letramento e Inclusão, há alguns anos, têm feito parte dos debates de diversos grupos acadêmicos, como conceitos bastante abrangentes, porém, somente na última década tomaram assento definitivo nos debates sobre Educação, figurando como conceitos indissociáveis.

Soares (1998) aponta que as atividades realizadas nas sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais pautadas na leitura e na escrita, uma vez que ser apenas alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever, tão somente tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas da vida contemporânea. Nesse sentido, a autora nos dá conta de que é necessário ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso *letrar-se* (Soares, 2002). Para esta pesquisadora o conceito de letramento surgiu por conta da insuficiência reconhecida do conceito de Alfabetização. Assim, tão logo foi disseminado o conceito de Letramento, ainda que não declarado oficialmente, começou a fazer parte da escola, suscitando ações pedagógicas de reestruturação do ensino da língua e reformulação das formas de ensinar. Ainda a respeito do Letramento, Soares (1998) afirma que existe uma palavra mais “vernácula”, o Alfabetismo, já que o Aurélio não dicionariza Letramento. Apesar de dicionarizada, Alfabetismo não é uma palavra corrente e tem sido preterida pela palavra Letramento, talvez por pretender ser uma versão do termo inglês *literacy*, amplamente divulgado. Se o termo Alfabetismo “estado ou qualidade de alfabetizado” é pouco utilizado, o seu contrário analfabetismo é termo familiar e de universal compreensão. Problematicando esta discussão Tfouni (1988)

afirma que a visão etnocêntrica acerca de grupos sociais não alfabetizados presentes em estudos de psicologia transcultural, etnolinguística, psicologia cognitiva e antropologia precisa ser revista com urgência. O equívoco está no fato de considerarem “iletrados” os indivíduos “não alfabetizados”. Uma das origens destes mal-entendidos está na bibliografia de língua inglesa que citada descuidadamente por alguns têm-se sob o rótulo *literacy* uma variedade de definições e visões e leva aos que trabalham nesta área a usarem indiferenciadamente Letramento como a palavra equivalente às acepções englobadas pelo vocábulo inglês. Segundo Tfouni (1998) não existe nas sociedades modernas o letramento “grau zero” que equivaleria a “iletramento”. O que existiria de fato seriam graus de Letramento⁴⁶. Assim, o Letramento é o processo que focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma determinada sociedade. Nesse sentido, como afirma Kleiman (1995), o fenômeno do Letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregaram de disseminá-lo. Segundo esta autora, a família, a igreja e a rua enquanto lugar de trabalho, mostram orientações de Letramento bastante deferentes.

Reconhecer as habilidades, os valores e as conquistas dos adultos não-alfabetizados que procuram a escolarização tardia implica afirmar que a Alfabetização e o Letramento são processos interdependentes, e talvez indissociáveis, mas de natureza distinta. A Alfabetização como aquisição de uma tecnologia da escrita, não é pré-requisito para o Letramento, isto é, para a participação em práticas sociais que requerem o uso da leitura e da escrita. Ao contrário, podemos observar que, numa sociedade que tem a leitura e a escrita como referência, há várias pessoas sem alfabetização que fazem uso de práticas letradas como: registrar um filho; tentar compreender as manchetes dos jornais expostos nas bancas, associando o que sabem sobre o assunto às fotos que aparecem nas primeiras páginas; enviar cartas para a família que está longe, mesmo que não as tenham escrito pessoalmente. Desta forma, embora com muito cuidado, podemos falar em analfabetismo absoluto, mas nunca, no âmbito de uma sociedade letrada, falar em “iletramento” ou em “iletrados grau zero”, uma vez que seus modos de pensar estão

⁴⁶ Com menor incidência dispomos também de uma palavra mais “vernácula”: ALFABETISMO, que o Aurélio, que não dicionariza letramento, registra, atribuindo a essa palavra, entre outras acepções, a de “estado ou qualidade de alfabetizado”. Entretanto, embora dicionarizada essa palavra não é de uso corrente, e talvez por isso, tenha-se optado por verter a palavra inglesa para o português, criando a nova palavra LETRAMENTO Soares [1998]

transversalmente perpassados pelos valores de uma sociedade letrada (Tfouni, 1988). A respeito do entendimento acerca do que significa ser letrado e iletrado a autora afirma que *"o primeiro ponto de revisão deve centrar-se em esclarecer a confusão que é feita entre 'não alfabetizado' e 'iletrado'. Do meu ponto de vista, o iletramento não existe, enquanto ausência total, nas sociedades industrializadas modernas (Tfouni, 1988:19).*

Na opinião de Tfouni (1988), a alfabetização precisa ser entendida sob dois aspectos. O primeiro refere-se ao processo de aquisição das habilidades requeridas para a leitura e escrita. O segundo, como um processo de representação de objetos de naturezas diferentes. Em relação à primeira perspectiva, a alfabetização está intimamente ligada à prática da escolarização, e é algo que chega a um fim. Segundo Tfouni(1988), a diferença estaria no fato de que a alfabetização, ao contrário da escolarização (instrução formal), possui uma incompletude, pois os indivíduos usam a leitura e a escrita para a execução de práticas que fazem parte de sua cultura. Desta forma, segundo a autora, talvez fosse melhor não se falar em alfabetização, mas em níveis de alfabetização, uma escala que, segundo Tael (1982) Apud Tfouni (1988) "parece seguir um caminho que é determinado, sobretudo pelas práticas sociais nas quais ele participa" (Tfouni, 1988: 13).

Na segunda perspectiva, a da representação, não se trata de mera codificação ou decodificação, mas sim, um processo de simbolização, que o indivíduo vai percebendo que a escrita representa, na medida do próprio desenvolvimento da alfabetização. Já está superada a crença de que poderia se tratar do ensino de um sistema gráfico que equivale a sons. O indivíduo passa por um processo gradual que envolve níveis de complexidade crescente, de acordo com a construção de cada um.

No entender de Tfouni (1988) a pergunta que cada alfabetizador precisa se fazer é: "Quais são as práticas sociais que exigirão do sujeito o domínio da escrita e, em que medida, enquanto alfabetizo, eu os estou preparando para elas?"

Levando a discussão para o contexto histórico, Soares (1998) pontua que é na segunda metade dos anos 80 do século passado que a palavra Letramento surge no discurso de especialistas da Educação e das Ciências Lingüísticas. Desta forma, fazendo parte do discurso acadêmico há cerca de 20 anos, não foi sem estranheza que os

profissionais da área começaram a empregá-lo como uma nova maneira de se compreender a presença da escrita no mundo social que começa a se configurar a partir dessa data. Soares (1998) adverte para o fato de que se estranhemos essa palavra naquela época é bem verdade que, muitas outras, pertencentes ao mesmo campo semântico são nossas velhas conhecidas como analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetizado, e até mesmo, letrado e iletrado. Quanto ao analfabetismo é certo que existem várias concepções e também não custa nada lembrar que os alunos que buscam a escola de EJA, embora não saibam ler nem escrever, em grande parte são alfabetizados no que diz respeito ao trabalho, principalmente nas áreas da construção civil, agricultura, e pecuária. É na escola, trabalhando com esses sujeitos, que se constata que todas as pessoas podem ser analfabetas em alguns temas e alfabetizadas em outros, como nos diz Frago (1993):

analfabeto é pois, também, em um sentido figurado mais amplo, aquele que desconhece ou não sabe nada sobre um tema determinado. 'Sou um analfabeto em matéria de carros' (leia-se condução ou 'mecânica do automóvel') ou 'és um analfabeto em questões da bolsa' são frases que indicam um desconhecimento notável sobre um setor ou área de conhecimentos, práticas ou habilidades. O prestígio ou difusão social dos mesmos e o contexto em que são pronunciados é que determinarão o grau de vergonha, própria ou alheia que tais palavras suscitam (Frago, 1993: 23).

Para alguns autores, o analfabetismo possui outra interpretação, como no caso da arte-educadora Fayga Ostrower (1992), que associa a questão da alfabetização a experiências fascinantes provocadas pela leitura de livros e pelas experiências humanas realizadas nas culturas do passado e do presente, e sentencia: “*formam-se anualmente não sei quantos doutores, em medicina, química, engenharia, economia, que nunca mais irão abrir um livro. Não lêem. Foram alfabetizados, sim, tiveram o privilégio de cursar escolas, mas é uma alfabetização funcional. Culturalmente, não passam de analfabetos. Tecnoocratas!*” (Ostrower, 1992:25). A questão fundante dessa constatação é que ser letrado não sendo alfabetizado,

ou mesmo ser alfabetizado em outras matérias que não seja a escrita alfabética, implica reconhecer e admitir que esses sujeitos sociais não têm acesso ao conhecimento sistematizado, acumulado pela humanidade ao longo dos tempos, existente em materiais escritos tais como livros e enciclopédias, e mídias eletrônicas, entre tantos outros. E mesmo podendo ganhar novos mundos, reais ou imaginários, através da habilidade de ler, Tfouni (1988) afirma que a passagem para o letramento possui um lado negativo, um lado de perda. É para isso que Tfouni (1988) chama a atenção, ao afirmar que

Esse desenvolvimento não ocorre às custas de nada. Ele, na verdade, aliena os indivíduos de seu próprio desejo, de sua individualidade, e, muitas vezes de sua cultura e historicidade. A alienação, portanto, também é um produto do letramento (Tfouni, 1988:21).

O texto acima me faz lembrar de algumas atitudes da Solange em relação ao aprendizado da cultura letrada e torna sua fala muito significativa para mim, quando diz *“Eu queria falar vive, mas falo veve, sempre. Acho vive muito esquisito, falso, mas veve é verdadeiro, existe, sabe. Foi assim que eu aprendi e ficou pra sempre, não consigo mudar, mas tou tentando porque eu quero aprender a falar direito”* (Maria Solange Gomes).

Segundo Tfouni (1988), a ciência, que é produto da escrita, e a tecnologia, que é produto da ciência são os elementos reificadores do letramento. Desta forma, as pessoas que não são alfabetizadas são, no entanto, “letradas”, mas não têm acesso ao conhecimento sistematizado contido em livros e demais materiais escritos, e confere legitimidade ao Letramento (Tfouni, 1988). Prova disso é que podemos observar vários grupos sociais abrindo mão de seu próprio conhecimento, da própria cultura. Na opinião da pesquisadora, a relação é de tensão constante entre poder, dominação, participação e resistência, fatores que não podem ser ignorados quando se procura entender o produto humano, por excelência que é a escrita, e seus decorrentes necessários: a Alfabetização e o Letramento (Tfouni, 1988:22). Na visão de Senna (2007a), *“discutir o letramento a partir do pressuposto de que nos caiba criar os ‘caras’ de hoje em dia como aqueles homens letrados do século XVI não vai nos levar a nada, exceto a teorias e concepções de ensino fadadas a reiterar infinitamente o fracasso escolar”* (Senna, 2007a:220).

Senna (2007a) chama a atenção para o fato de que, há décadas, a escrita de mundo mudou de endereço, e não podemos tratar do Letramento atrelado apenas à cultura das letras clássicas, uma cultura do lápis e do papel. Há várias novidades no horizonte, apesar de nós, os agentes de letramento, sentirmos muita dificuldade, em ampliar nosso olhar para muito além de uma “figura de homem letrado um dia idealizado”, um “romântico desajustado”. Na opinião desse autor, não se trata de um abandono da escrita, mas de uma questão que possui ordem diferente, e que tem uma complexidade ainda maior do que a mera substituição da escrita por algum tipo de código diferente. Isto porque, subjacentes a esses códigos, há um mundo de conceitos que lhe imprimem valor social. No entender de Senna (2007a), o caso específico dos *hackers* é bastante emblemático; vistos como mitos, em muitos casos são avessos à formação escolar específica para serem o que são e, na maioria das vezes, se constituem enquanto autodidatas, que vivem marginalmente, para além do visível aos olhos da lógica. Esses sujeitos, na opinião e Senna (2007a) são tão ameaçadores da ordem digital quanto o foram, um dia os usuários da escrita, frente ao contexto social da Idade Média, uma época em que acreditar numa perspectiva lógica acarretava punição por parte da oralidade cristã.

Tfouni (1988) propõe que estudiosos do Letramento procurem responder às seguintes questões: *“Quais mudanças psicossociais ocorrem em uma sociedade letrada? Grupos sociais ágrafos que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades ‘iletradas’? Como se comportam os grupos ágrafos cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada?”* Sobre o letramento Tfouni (1988) afirma que se pensarmos

em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (Tfouni, 1988:17)

A autora esclarece que não se trata de algo simples a ser considerado, mas de uma questão extremamente complexa, e afirma que os instrumentos lingüísticos e conceituais que o letramento coloca à disposição dos indivíduos não são neutros nem inocentes. É o próprio Ginzburg⁴⁷ (1987), contando a história do moleiro Menocchio, que afirma que o termo letrado não possui um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, está intimamente ligado à história das mentalidades (Tfouni, 1988:22).

Em um de seus estudos teóricos mais interessantes, Senna (2007b) vincula o conceito de Letramento a uma discussão mais abrangente sobre a Teoria da Gramática. O autor adverte que não se deve tratar do conceito de Letramento apenas como uma definição teórico-conceitual ideativa, uma vez que *“vimos incorrendo nesse erro há longa data, desprezando na ponta do lápis toda a complexidade cultural que, para além das práticas acadêmicas, imprime um sentido social ao Letramento e lhe determina uma série de condições de implementação, seja dentro, ou fora, do contexto escolar* (Senna, 2007b:46).

Promover uma discussão mais abrangente acerca do Letramento e sua conceitualização vem ao encontro das precauções para superar os percalços encontrados no processo de alfabetização das pessoas que têm sido consideradas pela escola e pela sociedade, desde o advento da Ciência Moderna, como *sujeitos estranhos*. Nesse estudo, o autor insiste em nos avisar que não podemos mais lidar com o conceito clássico de letramento na contemporaneidade, e nem aceitar uma definição teórico-metodológica que não problematize as questões culturais que se encontram fora do âmbito acadêmico e não esteja sujeita a suas determinações.

A partir dessa premissa, Senna (2007b) nos convoca a reconhecer toda uma gama de questões que se encontram no âmbito da sociedade, e que fazem com que o letramento seja algo absorvido pelas várias culturas. Tal fenômeno, segundo o autor, acontece numa dinâmica que se situa fora do controle da academia e para longe dos saberes por ela disciplinados. Segundo esse lingüista, precisamos desvelar as questões que se configuram como ponto de partida das teorias gramaticais, e também temos que pensar que essas teorias foram concebidas à luz de modelos mentais totalmente idealizados, que nada têm em comum com o sujeito falante em plena situação de comunicação e nos modos de

⁴⁷ Ginzburg, Carlo. O Queijo e os vermes. Companhia da Letras. São Paulo 1987

estruturação de seu pensamento. O original desse trabalho de Senna (2007b) é que ele procura configurar um modelo teórico de descrição gramatical que possa introduzir em seu corpo categorias operacionais, fatores tais como: a intencionalidade e os modos de pensamento. Assim, esse modelo poderia ser capaz de explicar teoricamente as estruturas dos textos produzidos pelas pessoas que fazem uso de mais de um sistema gramatical pois, tal como os sujeitos, as gramáticas são múltiplas.

Essa preocupação de Senna (2007b), de construir um modelo teórico coerente com a existência das gramáticas individuais, evoca em mim a lembrança dos textos dos meus alunos, e me instiga a transcrever aqui um deles, que penso ser bastante emblemático, mantendo sua forma: *“Professora Socorro Reconheço os meus erros porque eu sempre temino ingulio as letra os ponto interrogação Eu tenho muitos dificuldade. Eu Betania tenho muito dificuldade de ingulio as letras das palavras meu maior dezejo e a prender escreve corretamente. Obrigado professora por tudo. Mil beijos meu Betania”* (56 anos,)

Assim, derivar um conceito de Letramento implica desconstruir o conceito social de escrita de mundo que nos inunda desde o Renascimento, dando espaço e legitimidade a um sujeito letrado que passa a ameaçar, ou mesmo desfigurar, a relação do homem com as instâncias e os marcos do poder que caracterizaram a sociedade moderna (Senna, 2007b: 221). O autor propõe uma retomada do conceito clássico de Letramento, para compreendermos melhor as complexas questões que estão subjacentes ao processo de aquisição da escrita pelos alunos que fazem uso das gramáticas das línguas naturais. Por isso, Senna (2007b), faz um caminho diferente do que foi trilhado até agora, uma vez que o conceito atual não tem dado sustentação às práticas escolares com alfabetizandoos tão diferentes, como no caso da escola brasileira, e ainda muito particularmente, no caso das pessoas que buscam a escola depois de adultos. Assim, na opinião desse pesquisador, não devemos mais discutir o letramento sem associá-lo à teoria da gramática, pois só assim será possível problematizar, e tentar encontrar alguns subsídios que sejam capazes de nos ajudar na compreensão e trato de textos que apresentam propriedades da fala e da escrita, simultaneamente. Segundo Senna (2007b), é necessário desvelar fatores tais como a intencionalidade e os modos de pensamento, se quisermos configurar um modelo teórico de descrição gramatical dessas produções.

Senna (2007b) encaminha sua argumentação no sentido de elucidar os preceitos que estão subjacentes à produção de uma teoria, ou seja, na constituição do sistema fechado que lhe dê argumentação. Nessa perspectiva, o autor afirma que, no caso de uma teoria que queira explicar o processamento mental da gramática, há que se considerar, enquanto premissas básicas, não só seus níveis de adequação interna e externa mas, também uma outra ordem de adequação que é relativa ao seu potencial de explicar fatos que se dêem no processamento mental da gramática, uma vez que se trata de explicar fenômenos produzidos pela razão humana. O autor esclarece que *“trata-se de teorias que buscam descrever a estrutura e o funcionamento de fenômenos produzidos pela razão humana, tais como o são, por exemplo, as gramáticas das línguas naturais”* (Senna, 2007b: 48).

Continuando na direção de desenvolver sua teoria, Senna (2007a) esclarece que os fenômenos produzidos pela mente humana não possuem materialidade em si mesmos, e que este fato funciona como uma questão bastante complicada para a ciência. Isto porque esse fenômeno se produz através de operações *“estritamente cognitivas”*. Explicitando melhor, Senna (2007a) nos adverte que *“o estudo das gramáticas naturais se desloca do nível descritivo, relativo aos sinais físicos da fala, para se concentrar nos princípios mentais que regem a organização de sentenças ou textos, assim arrolados como gramáticas mentalmente concebidas”* (Chomsky, Apud Senna, 2007b:46).

Na opinião do autor, a teoria que é formulada desta maneira fica devendo algumas explicações: uma delas é explicitar como tais gramáticas são desenvolvidas e operadas pela mente humana. Desta forma quando Para que isto aconteça não basta considerar a mente humana como que dependente de alguma outra teoria que dê sustentação ao corpo conceitual de modelo de mente que está subjacente ao sujeito das operações gramaticais (Senna, 2007a). O autor faz questão de pontuar, ao longo de sua argumentação, que está trabalhando com três conceitos distintos: mente, modelo mental e modelo descritivo. Assim sendo, o autor chama a atenção para o fato de que apenas o modelo de mente diz respeito a um fenômeno real, próprio do ser humano, ainda que este não possa ser analisado a partir dos critérios utilizados, e comprováveis pelas ciências naturais. Senna (2007b) aponta para uma questão bastante intrigante, qual seja, a teoria dessa mente está assentada em hipóteses sobre a estrutura e funcionamento de uma mente que é totalmente idealizada para caber nos parâmetros da ciência moderna. Se concordarmos com o autor,

vamos concluir que os modelos descritivos impediriam a formulação de uma teoria da mente ideal, pois esses modelos são parte de “teorias gramaticais que, tendo por fundo um certo modelo mental, visam a explicar como o falante processaria as línguas naturais” (Senna, 2007b:46). E é aqui que a questão se torna séria, segundo Senna (2007b), pois como ainda não foi possível definir toda a estrutura e o funcionamento da mente humana, a ponto de poder tomá-la como um conceito científico definitivo, trabalha-se com conceitos totalmente hipotéticos, um protótipo abstrato, concebido como hipótese da qual se derivam postulados teóricos desprovidos de fundamentos científicos comprováveis. Nas palavras do autor,

a adequação explicativa, no âmbito da lingüística, não assume por objetivo avaliar a teoria de mente que está por trás da teoria gramatical, limitando-se a buscar responder, sistematicamente, se os fatos arrolados na sua teoria podem, ou não, ser construídos e operados pelo modelo mental selecionado como parâmetro. Por este motivo, após ter sido introduzida na ciência lingüística, a adequação explicativa não tardou a ser um pouco mais tarde tratada como ‘condição de aprendizibilidade’” (Hawkins, 1988:5-8 Apud Senna, 2007b: 46,).

Nesse sentido, explicita Senna (2007b), a adequação interna prevalece sobre a externa, trazendo-lhe o prejuízo de uma formulação, no caso da adequação descritiva que centra os seus aspectos no corpo de uma teoria totalmente hipotética sobre a mente humana. Assim, esse tipo de procedimento despreza as evidências empíricas que poderiam dar conta de um modelo de mente humana totalmente diferente daquele que foi idealizado. Dessa forma, os sujeitos formados em culturas que não possuem e nem privilegiam o modo de pensar que produz um tipo de texto consagrado como o texto ideal, levantam hipóteses sobre a escrita que os levam em outra direção, uma direção diferente daquela concebida pela psicogênese da língua escrita, mas que os conduzem a produzir textos que, na opinião de Senna (2007b), se configuram como *sistemas metafóricos*, situados entre dois ou mais sistemas, formados por características determinadas por

outros modos de pensar, diferentes do cartesiano, este idealizado, ainda que mesclados por ele.

De novo, não consigo me furtar de trazer para esta reflexão minha aluna Eleuzina, há dois anos na quarta série, que dirige seu próprio automóvel há mais de vinte anos, possui uma família lindamente criada por ela, cujos filhos já estão na faculdade, e que deixou em minha mesa a seguinte mensagem *“Eu gostaria que eu não tivesse estas erro na escreta mas eufaz de todo para erá mão. O meio poblema é ma letra d n e do s. Eu gostaria muito de podelem bra das vigulas um dia Eu chego lar lembrando delas um grande braço Eleuzina”* (60 anos). Da mesma forma, Abraão, meu aluno que trabalha há doze anos num supermercado, realizando tarefas de grande responsabilidade no âmbito do funcionamento logístico, após uma de nossas aulas sobre a utilização das normas gramaticais me entregou o seguinte bilhete: *“Minha querida professora de português. Nos estamos muito Grato. Pela asua alua. Queremos meriolhar no protugues. Os ponto E as virgula, porem professora quero Escrever melhor. Abraço do teu irmão Eu Abraão”* (42 anos).

O conceito de Letramento, que está sendo proposto por Senna (2007b), me parece bastante instigante, na medida em que não se trata de um mero arranjo conceitual, mas de algo que está muito além disso e que propõe a incorporação de um modelo epistemológico de cognição que interfere materialmente na iniciativa de pesquisa sobre a mente humana, no qual a *metaforização*⁴⁸ e múltiplos modos de pensamento são incorporados (Senna, 2007b).

Após tantos anos de convivência com um conceito clássico de Letramento, formulado muito longe das características do povo e da sociedade brasileiros, é bastante animador e esperançoso para mim, que tenho trabalhado ao longo de tantos anos com adultos em processo de alfabetização, carregados de estigmas e de uma baixa auto-estima provocada por vários fatores, constatar através desse estudo, que estamos muito perto de poder formular novas pesquisas que dêem conta de pensar a produção escrita de nossos alunos sob outros pontos de vista, para longe da desqualificação do sujeito ou da classificação de nossos alunos, adultos, brasileiros, que buscam a escola depois de adultos como sendo “sujeitos estranhos” ao sistema escolar.

⁴⁸ Metaforização é um processo de aproximação de sistemas já instituídos determinado por vários modos de pensamento mesclados, ora mais, ora menos aproximado do código escrito legitimado (Senna, 2007^a).

É sabido por todos que nós, brasileiros, devido a nossas condições de conformação cultural, social e educacional, que temos sido configurados sob o signo do arbítrio, o que faz com que ao longo de nossos quinhentos e poucos anos sejamos classificados como “exóticos” (Lévi-Straus, 1957), estranhos e bizarros pelos europeus e demais povos do chamado primeiro mundo.

Com a problemática do fracasso escolar atingindo dimensões muito grandes e com ela a constatação de que nossos alunos oriundos de culturas orais marginais são considerados *sujeitos estranhos* ao sistema escolar; e além disso, com a Declaração de Salamanca pela ONU em 1994, a Educação Especial deriva um princípio de integração de deficientes denominado Educação Inclusiva. Senna (2007a) sinaliza que esse movimento fez com que os alunos que se encontravam excluídos fossem conhecidos mais por terem invadido os espaços escolares do que por serem aceitos pela comunidade educativa. Assim, a Educação Inclusiva tem seguido seu curso no sentido de tentar se afirmar como campo teórico, definido na esfera dos sujeitos modernos. Desta forma, adverte Senna (2007a), uma definição e sua defesa pública exige uma nova tomada de posição pelos agentes da cultura científica. Assim, continua o autor “*a desmitificação do fracasso escolar constitui uma meta primordial para o desenho de uma escola verdadeiramente capaz de dar sentido à era da tolerância*” (Senna, 2007a:160).

Assim, cresce o movimento que deu origem à Educação Inclusiva; além disso, vemos a UNESCO formular princípios para uma Educação para a Tolerância. De minha parte, prefiro pensar, concordando com Saramago (2006), que tolerar ainda é muito pouco, ainda é uma concessão que se faz ao outro, uma categoria ainda bastante arrogante.

No curso desses acontecimentos, Senna (2007a) sugere que se substitua a pesquisa sobre deficiência do outro por comparação a “algum ideal de sujeito cognoscente”, pela categoria *diferença* e fazer então a seguinte pergunta: “O que há de singular no outro que o torna mais um sujeito cognoscente?” (Senna, 2007a: 160). Assim, a Educação Inclusiva congrega não só os portadores de deficiência, como também os sujeitos oriundos das culturas que vivem à margem da esfera dos sujeitos modernos. A Educação de Jovens e Adultos figura nesse contexto como uma modalidade de Educação totalmente fora de lugar, educando os sujeitos *estranhos* ao sistema escolar e deixando na boca de seus

educadores um gosto amargo de tarefa não cumprida. Refletindo sobre inclusão, Hobsbawm (1995) chama a atenção para a forma como a burguesia via os povos do Terceiro Mundo no século XIX. Segundo o autor,

em torno de 1830, a partir de um sentimento de superioridade declarado, os integrantes da burguesia manifestavam um profundo desprezo pelos “bárbaros”, rótulo que aplicavam não só aos nativos dos países do Terceiro Mundo como também às populações rurais e, por extensão, aos trabalhadores urbanos pobres do próprio país (Hobsbawm, 1995:219).

Atualmente não se diz mais, ou não se diz tão contundentemente, que as sociedades emergentes são constituídas por “bárbaros” ou “doentes”. Em pleno século XXI existem outros nomes criados, menos “agressivos”, tais como: “alfabetizados não funcionais”, “carentes”, “iletrados”, entre outros, revestidos de conteúdos igualmente discriminadores e preconceituosos, encarregando-se de manter a questão, ou soterrá-la. O mais incrível dessa forma de pensar o mundo de supremacia de um determinado tipo de lógica, além da crença de que existiria uma única verdade, é imaginar que a sociedade pode existir a partir de uma única leitura de mundo.

Por Inclusiva compreendo uma prática educativa que deve orientar toda e qualquer escola que faça parte de uma sociedade complexa como a brasileira, composta por várias etnias, que possui suas bases culturais na oralidade e, por conta disso, reúne um elevado número de pessoas que não dominam a leitura e a escrita.

Ao se pensar em Inclusão, não é demais lembrar que, de uma população de 170 milhões de pessoas, o Brasil possui quase 120 milhões de jovens e adultos entre aqueles que são: analfabetos absolutos (16 milhões), analfabetos funcionais (33 milhões) e pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental (66 milhões)⁴⁹.

Ao longo da história das civilizações, desenvolveu-se uma grande competência na tarefa de classificar toda a humanidade em grupos e subgrupos. Os critérios são variados,

⁴⁹ Dados fornecidos pela SECAD/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades do Ministério da Educação e Cultura, através do seu secretário Thimoty Ireland em 2004, durante o V Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos realizado na UERJ.

as intenções também. Classifica-se por etnia, classe social, religião, condições de saúde, opção sexual, localização geográfica, posição ideológica, prática religiosa, preferência política, idade, enfim, nunca faltou capacidade para inaugurar novas categorias e perpetuar as antigas. Pode-se afirmar, sem medo de errar, que o ser humano moderno é o máximo em divisão, no sentido perverso do termo.

Quem não viveu na escola, enquanto estudante, a experiência de ser ou de ter, em sua sala de aula, um colega de turma com algum tipo de característica de natureza física ou de configuração mental, etária, ideológica, social, que o colocava à margem de todos os outros, e ao mesmo tempo em cruel evidência? A iniciativa de separar para atender e compreender, mesmo considerando que a intenção pode ser generosa, é perversa e contraditória, pois pode encerrar na prática a consequência: separar para ignorar. Ou pior, com esta atitude de colocar num canto, o resultado pode ser: não permitir que a comunidade educativa como um todo conheça de vez os mecanismos internos, desenvolvidos como forma de sobrevivência, que regem este ou aquele grupo e que se encontram impregnados nestes sujeitos da exclusão. Para se ter uma idéia do quanto se perde ignorando basta recorrer, sem grande esforço de memória, aos modelos de educação para pessoas portadoras de deficiências e meninos de rua, entre várias outras, e de forma bastante contundente a Educação de Jovens e Adultos, para constataremos o quanto já construíram, em relação a sua sobrevivência na escola, num ambiente que lhes é profundamente hostil.

A própria adoção do nome EJA pela Educação de Adultos, em 1997, se fez para dar conta do grande contingente de jovens que não conseguem obter sucesso na escola regular e ingressam nos cursos noturnos. Ainda na EJA, não é raro ouvir de vozes da própria área da educação a advertência por não incluir, enquanto nomenclatura e tratamento pedagógico diferenciado, o grande número de idosos que fazem parte desta modalidade de educação. Solicitam que se acrescente o “I” (idosos) na sigla, e que resulte em algo parecido com EJAI.

A questão pedagógica da inclusão não pode passar pela simples tarefa de fragmentar os diversos atores presentes no cenário educativo de uma sociedade tão complexa quanto a brasileira, nem pode ser descrita como um mecanismo de “botar para dentro”. Os professores necessitam compreender qual o seu papel na vida de seus alunos

e vice-versa. Somente neste encontro amoroso se pode compreender o que cada um está fazendo em uma sala de aula que, da forma como se encontra hoje, não satisfaz nem aos professores nem aos alunos. O descontentamento é de todos os sujeitos que estão na escola. Apesar disso, é interessante ressaltar que a questão da inclusão já não suporta mais evasivas, tampouco se pode ignorar que algo de novo já está, de algum modo, acontecendo e sendo formulado.

A Educação Inclusiva não deve ser preocupação somente da escola básica, tampouco da escola pública, ou mesmo nas modalidades de educação que atendem a classes populares, índios, negros, deficientes, seja lá qual for a classificação realizada e o grupo social excluído. Deverão estar incluídas nessa outra forma de educar: as instituições superiores de ensino, as pós-graduações, enfim, toda e qualquer modalidade, nível ou instância de educação existente. Mais do que uma teoria pedagógica, a Educação Inclusiva deve ser uma prática que precisa estar assentada no projeto de vida dos professores, nos projetos político-pedagógicos das escolas, em uma concepção de sociedade que esteja presente no desejo de toda a comunidade educativa, e principalmente, no coração de cada um de seus agentes.

A prática educativa, seja ela qual for, precisa refletir a realidade de vida dos professores e dos alunos, ao invés de ficar fragmentada. A coerência precisa ser o fio condutor desta prática. A este respeito, Maturana e Varela (2003), afirmam que há uma inseparabilidade entre o que fazemos e nossa experiência do mundo com suas regularidades: seus lugares públicos, suas crianças, e suas guerras atômicas. Estes autores lançam um desafio aos professores, como tarefa pessoal, de perceber tudo o que implica essa coincidência contínua do ser, do fazer e do conhecer, e aconselham a rever nossas práticas com humildade e desejo de mudança. Para esses autores *“o central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como um legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e no respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro”* (Maturana, 2003:32).

Se, ao longo de tantos anos, verifica-se a existência de uma educação que, na maior parte das vezes, desconsidera as questões do humano, do amor e do outro, e que se pauta na justificativa enganosa da vantagem e privilégios, por mais que se tenha criado categorias de excluídos, essa escola não serve para os que pensam a vida e a sociedade de

outra forma. Nada, a não ser a vivência da condição de “sermos humanos” trará o combustível para colocar nos trilhos a escola dos nossos sonhos.

O interessante dessa idéia que nos apresenta Maturana, educar para coexistência harmônica com o mundo natural, e não para sua exploração, é a revelação do mundo que “eu respeito” na figura de seus representantes: os seres humanos, o campo, a montanha, o mar, o bosque, a cidade, entre outros. É poder refletir a aceitação e o respeito por mim mesmo, é poder aprender todas as coisas a partir daí. É autorizar, de uma vez para sempre, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos os alunos (os seres humanos!) na escola. É, acima de tudo, incluir e autorizar os próprios professores que se encontram solitários e impotentes frente a tantas dificuldades.

Ao contrário do que possa parecer é muitíssimo simples a idéia de educar na perspectiva da natureza, do vivo, da vida. Mais uma vez, Maturana e Varela (2003) contribuem, dizendo que “o mais óbvio e o mais próximo são sempre difíceis de perceber” (Maturana e Varela, 2003:28). Trindade (2000) complementa as afirmações acima dizendo que os educadores(as), professores(as) têm que ter uma confiança inabalável na potência da vida dos seus alunos, olhá-los e sermos capazes de se fascinar com a vida e as múltiplas possibilidades que ela lhes apresenta. Tomando emprestado de Trindade (2000), e invertendo positivamente o sentido de sua reflexão, não é demais afirmar que: se o professor olhar os alunos como capazes e maiores, sua ação vai se dirigir a eles de modo a superestimá-los, de modo a investi-los de suas múltiplas possibilidades, e esse olhar/ação pode, junto com os outros fatores ajudar para que ele se acredite assim capaz. A autora esclarece que aprendemos nos livros, nos meios de comunicação, na grande mídia, nos filmes, revistas, *outdoors*, jornais, a idealizar algumas características humanas como as representantes legítimas e naturais do que seja ser humano. Normalmente homens, brancos, padrão euro-norte-americano de vestir e de agir (Trindade, 2000).

Na educação de jovens e adultos, o sujeito cognoscente também é concebido como um ser humano “idealizado” e descaracterizado de seu contexto. O aluno adulto que frequenta as escolas de EJA é tratado como um ser abstrato, sem se levar em conta que, historicamente, ele convive, consome e produz conhecimento em seu meio cultural (Oliveira, 1999). Trindade (2000) complementa que “aprendemos este preconceito relativo

ao que seja um ser humano ideal e quando nos deparamos com nossos alunos reais ou abrimos mão dessa idealização ou passamos a exercer o nosso racismo, machismo; passamos a estigmatizar e individualizar nossa realidade”(Trindade, 2000:11).

Para o sucesso na aprendizagem é fundamental, segundo essa autora, que qualquer aprendiz tenha em seu caminho alguém em quem confiar, alguém que seja capaz de dizer “vai/vá”; alguém que diga “vem”; ou alguém que seja capaz de dizer “vamos”. É impossível pensar em aprendizagem com uma distância cultural tão grande entre os “ensinantes” e os “aprendentes”. A Educação Inclusiva não terá receita, pois a “vida” não cabe em normas ou regras, o vivo não se permite aprisionar em fórmulas mágicas. Apesar disso, em minha opinião terá como princípios e pressupostos: o respeito, o resgate e a valorização das múltiplas identidades, a negociação e a honestidade. Não há ser humano que habite a Terra, capaz de resistir a uma prática de convivência fundada nesses pilares, seja ele rico ou pobre, negro ou índio, portador ou não de alguma deficiência, aluno da escola diurna ou noturna, escolas comunitárias ou nas universidades.

O respeito é palavra chave, a categoria mais relevante da prática da Educação Inclusiva. Maturana (1999) adverte, *“como posso aceitar-me e respeitar-me se o valor do que faço se mede pela referência ao outro na contínua competição que me nega e nega o outro, e não pela seriedade e responsabilidade com que realizo o que faço ”* (Maturana, 2002:32). Trabalhar com respeito implica interagir com os alunos em um processo que não nega nem julga, mas compreende e aceita; para isso é necessário, segundo o autor, que os professores também respeitem e aceitem a si mesmos e aos outros. Ele complementa dizendo: *“A biologia do amor se encarrega que isso ocorra como um processo normal se se vive nela”* (Maturana, 2002:32).

Trabalhar com as identidades significa não perder de vista, como nos lembra Castells (1999),⁵⁰ que toda identidade é construção e que toda construção de identidade implica relações de poder. Trabalhar com o resgate das múltiplas identidades supõe reconhecer a diversidade, resgatar suas histórias, consolidar o pertencimento dos alunos a um determinado grupo social de uma determinada cultura. E aqui é bom esclarecer que se acostumou a falar em cultura brasileira, assim no singular, como se existisse uma unidade

⁵⁰Ib id

Castells, 1999

prévia que aglutinasse todas as manifestações do povo brasileiro (Bosi, 1998). Segundo este autor, tal unidade parece não existir, no caso das sociedades modernas, e menos ainda em uma sociedade de classes como a brasileira.

Consolidar a idéia de pertencimento significa compreender os laços de lealdade que animam todo e qualquer segmento social, principalmente na compreensão dos mecanismos que regem as redes sociais de solidariedade que subjazem e se fortalecem de forma velada, cada vez mais, movidos pela degradação social que acontece com os sujeitos sociais da exclusão, principalmente nos grandes centros urbanos.

Os professores agentes da Escola Inclusiva precisam transformar vários aspectos de sua formação anterior, pois esta *“é marcada por uma inculcação de preconceitos que, certamente, corroboram para a produção de maiorias invisíveis e silenciadas”* (Trindade, 2000:9). A inquestionabilidade da prática educativa perpetua, mesmo que involuntariamente, os preconceitos que vão sendo inculcados em todos: alunos e professores. Não existe prática democrática ou inclusiva sem negociação. Negociar a prática pedagógica supõe reconhecer a diversidade de entendimentos sobre o que seja realmente significativo para o professor e para os alunos tanto no que diz respeito aos conteúdos como no que se refere às estratégias cognitivas. Negociar é por em cheque nosso ponto de vista sobre o conhecimento e o conhecer. Refletindo sobre este assunto Garcia (1986) afirma que *“a prática é o grande teste de coerência de um discurso democrático”*. Num modelo de educação em que o ponto de chegada já está determinado e que o saber que deve prevalecer no final pertence ao professor, pouco adianta ter como ponto de partida matizar a diferença entre os saberes; e aí reside um dos pontos cruciais de uma prática pedagógica realmente democrática (Garcia, 1986).

Ser negociador, apesar de pressupor democracia, é muito mais do que ser democrático. Negociar é colocar na mesa todos os saberes e rituais escolares em jogo no processo educativo, e a partir daí privilegiar este e aquele, não por conveniência pedagógica, mas por necessidade de coerência, por acreditar que outra forma de fazer é possível. Ser negociador é envolver o aluno na condução de seu processo de aprendizagem como um ator que, embora diferenciado, seja tão importante quanto o professor. Principalmente, mas não só, na educação de jovens e adultos a relação entre professor e aluno precisa ter espaço para permitir uma troca de pontos de vista diferentes

no decorrer do trabalho, e admitir a possibilidade de o aluno manter o seu posicionamento. Negociar é abrir mão de um ponto de chegada concebido *a priori*; prática de um professor capaz de produzir uma outra qualidade de saber (e, conseqüentemente, de poder!).

A honestidade precisa permear a prática educativa como algo que é por ela alimentado e dela se alimenta. A ação do professor agente da escola inclusiva precisa ter coerência com sua proposta educativa. Trindade (1999) enfatiza esta questão, dizendo: *“o olhar do professor é fundamental para o crescimento do aluno, e ele não pode ser falso, porque implica outras sensibilidades; o outro e nós sentimos com todo o nosso corpo, com todos os nossos sentidos, com a pele, com o toque, com o olhar, todos temos muitas formas de captar o mundo a nossa volta, o nosso papel é muito importante”* (Trindade, 1999:12).

A honestidade e a confiança são categorias que precisam permear a prática do professor que está a serviço da inclusão. Paulo Freire que dedicou toda a sua vida às formulações de uma pedagogia de educação de adultos que começou chamando de Pedagogia do Oprimido, e ao longo de sua vida foi relendo esse trabalho e reescrevendo-o como Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Indignação, nos diz poeticamente que

a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha a confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério não pode ser um estímulo à confiança (Freire, 1987:82).

Ninguém desconhece a vasta gama de contradições que ronda o ser humano, mas é fundamental a busca da coerência. Não se pode ignorar a imensa subjetividade⁵¹ que perpassa a prática de uma educação que pretende dar conta da tarefa de incluir, em todas as suas formas de proposição. É importante reconhecer que, no momento que se vive atualmente, os valores subjetivos precisam ser (re)tomados e apropriados para longe da

51

lógica que se configurou através da ciência moderna, e que tanto tem impregnado a prática educativa, já que tais valores foram inculcados nos professores por ocasião de sua escolarização e confirmados na sua formação pedagógica. Na opinião de Castoriades (1999), subjetividade é *“a capacidade de receber o sentido, de fazer algo com ele e de produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo”* (Castoriades, 1999:35). Desta forma, é necessário enfrentar a questão de que a subjetividade é matéria do humano. Na opinião do autor o indivíduo socialmente definido é virtualmente uma subjetividade.

Morin (2001), Maturana e Varela (2002), Castoriades (1990), entre outros autores, dizem que a novidade da pós-modernidade é poder falar de algo que é muito mais do que uma subjetividade individualista; trata-se de uma subjetividade coletiva, que pensa o mundo de forma solidária e que possui suas raízes na cultura. É uma idéia de identidade cultural no sentido que tem sido utilizada por Stuart Hall (2003). Esse autor, que quando fala em sujeitos pós-modernos, afirma que estes, apesar de possuírem identidades contraditórias, em diferentes direções, assim o fazem porque estas podem identificá-los, ainda que temporariamente, pois é referência e sobrevivência.

Castoriades (1999) traz uma concepção de subjetividade bastante significativa do ponto de vista de uma educação inclusiva, pois aponta para as questões do ser humano que é o princípio e o fim desta proposta de teorização. Segundo o autor,

dizer que a subjetividade é uma possibilidade do homem ou que a questão do sujeito é a questão do ser humano situa imediatamente diante de uma extraordinária constelação, uma estranha totalidade ou composição (...) no sentido de algo que pertence a um universo que está longe de esgotar, mas também de alguma coisa que não é simplesmente um corpo, mas um indivíduo socialmente definido”
”(Castoriades, 1999:35).

O autor enfatiza que este ser humano, do qual tudo depende e emerge é um ser carregado de sociabilidade e historicidade, muitas vezes, milenares. Ainda discorrendo sobre o ser vivo, Castoriades (1999) diz que o vivo é afetado pelo que acontece, e se afeiçoa a esse afetamento dando-lhe um sinal positivo ou negativo – semelhante ao que chamamos de prazer ou desprazer - que somos obrigados a pensar como funcional: dá

prazer o biologicamente útil, desprazer o biologicamente deletério, letal. (Castoriades, 1999).

Se o que está no centro dessa formulação é uma concepção de vida que acredita na definição social dos sujeitos, e que estes são carregados de subjetividade, uma subjetividade que tem uma dimensão coletiva, é preciso que todos os profissionais da escola revejam a antiga tendência, que surge com a modernidade, e conseqüentemente com a própria escola, da supervalorização de um só tipo de cultura. Acredita-se de forma incondicional na cultura escrita e, desta forma, é grande a desvalorização da oralidade, e conseqüentemente de seus usuários.

Os sujeitos sociais provenientes de culturas orais também enfrentam a desvalorização de seus saberes, que são construídos cotidianamente, já que vivem em uma sociedade onde vale somente o que está escrito. Sodré (2000) afirma que não se deve duvidar da sabedoria dos sujeitos da exclusão, e afirma que eles são sábios e prossegue dizendo que

sábio é aquele que inventa, que cria a partir da carência, a partir da escassez de conhecimento (...). No âmbito da cultura popular encontramos sábios: pode ser uma mãe de santo, pode ser alguém mais velho, pode ser um líder comunitário. Eu me refiro à dimensão oral de pessoas que têm sabedoria. Isso é mais importante, às vezes, para a vida cotidiana do que grande parte das matérias que se aprende na escola e que nunca são aplicadas (Sodré, 2000:28-29).

Mais do que uma simples mudança de paradigmas é necessário refazer o percurso da humanidade, de um outro ponto de vista. A simples escolarização não produzirá transformações se ela não levar em conta a opinião daqueles que se encontram marginalizados do debate e da reflexão sobre a sua participação na sociedade em desenvolvimento. A questão, portanto, não é levar uma cultura que “civiliza “ e “redime”. Ao contrário, trazer para o debate sobre a vida a opinião e a experiência acumulada daqueles que não têm sido considerados como protagonistas sociais, silenciados que estão por não dominarem uma cultura que, na prática, não lhes diz respeito.

Em relação à EJA não se trata somente de aprender a ler e a escrever, mas de se apropriar das chaves de leitura de uma determinada sociedade para compreender e decifrar seus códigos de dominação. Por isso é melhor falar de letramento ou alfabetismo e não de alfabetização e escolaridade. Considerando que alfabetizado é aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, prática eminentemente escolar e restrita, e não aquele que se apropriou das práticas sociais que demandam o uso da leitura e da escrita que leva em conta os conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos, mesmo os não alfabetizados, nas suas práticas cotidianas, em sociedades letradas (Tfouni, 2002).

Assim sendo, a escola inclusiva valoriza a criatividade de seus atores e prioriza o trabalho com a expressão dos diversos grupos sociais que não possuem a leitura e a escrita como instrumentos que podem ser utilizados a seu favor. Bezerra (1995) chama a atenção para o fato de que o trabalho com as várias formas de expressão que não pressupõem ler e escrever, como no caso das linguagens artísticas, *“é um aporte significativo para a recuperação da capacidade de inventar. O esforço exigido à expressão de pensamentos e sentimentos através do não-verbal incita a imaginação e a criatividade”* (Bezerra, 1995:6).

Na perspectiva da Educação Inclusiva trabalhar a diferença significa poder observar a cultura do outro (o aluno!) e encontrar através dela um meio que possibilite um distanciamento da concepção da cultura científica, em particular da escrita, e melhor compreender a crença sobre elas que move o fazer pedagógico que habita as escolas (Senna, 2007b, Trindade, 1999).

Em momento algum podemos confundir Educação Inclusiva com educação barateada, aligeirada, ou seja, uma educação que considera somente os saberes dos alunos, e fica por aí. Trata-se de uma educação que traz os seus participantes para o centro, para o sucesso, para um tipo de cidadania em que ele realmente é o sujeito. A Educação Inclusiva não dispensa nada, não fragmenta, nem justapõe. Ela inter-relaciona e traz a subjetividade para o debate, pensa o vivo, o humano, a VIDA.

Concluindo, é necessário dizer que a tarefa de educar para inclusão é urgente, mas por se encontrar imersa em subjetividade não é nada simples de ser concebida e realizada. Romper com todos os estereótipos que permeiam a prática educativa hoje significa parar e

repensar todo o mundo justaposto e fragmentado para dar lugar a um mundo inter-relacionado, complexo que entenda o ser humano – o sujeito da Educação Inclusiva – como um ser de subjetividade definida por reflexividade e desejo.

É também de vital importância ter em mente que formular teorias que fundamentes práticas como a da Educação Inclusiva, é uma armadilha, pois conforme anuncia Morin (2001) “o conhecimento sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro”(Morin,2001:20). Ora, se por se constituir de tradução e reconstrução o conhecimento implica em interpretação, o risco do erro reside na subjetividade do conhecedor, do formulador. Toda formulação está impregnada de riscos de erro. Retirar delas toda a afetividade, segundo Morin (2001) implica em negar o mundo mamífero, o mundo humano, pois nele a inteligência é inseparável da afetividade.

E aqui, minha inquietação revelada no capítulo anterior se aquieta, e me alimento de esperança, pois talvez seja possível realizar uma nova incursão pelo conceito de Inclusão, para longe da idéia de “tolerar”. Encanta-me a possibilidade de começarmos a compreender a pessoa humana sob a perspectiva de conhecê-la da forma como ela realmente é, e não de uma forma idealizada, isto é, de como a ciência necessita que ela seja.

Meu ânimo se renova, após este estudo, pois pude perceber que o conceito de Letramento, assim como o de Educação Inclusiva, precisa e pode ser reformulado. Assim, (re)construir um conceito de Letramento implica trazer para esta reflexão uma discussão ampliada sobre a teoria da gramática, algo que dê conta de compreender os processos metafóricos⁵², enquanto produções que têm como pano de fundo um falante de cultura oral. Dessa forma, posso vislumbrar percursos mais esperançosos para encaminhar o processo de alfabetização das pessoas jovens e adultas. Além disso, essas pesquisas acenam com a possibilidade de compreendermos as gramáticas individuais para que possamos interferir de uma outra forma nessas produções, de modo a levar a cabo com Isauras, Severinos, Eleuzinas e Solanges, o cumprimento do “direito público subjetivo e inalienável” de acesso aos conhecimentos que têm sido produzidos pela humanidade, ao

⁵² Como processos metafóricos, estou compreendendo as escritas que são decorrentes da aproximação entre a forma culta e uma determinada língua natural.

longo da história do mundo. Assim, é provável pensar que um dia eu possa realmente ajudar Betânia a parar de “engolir” letras, Eleuzina a realizar o seu sonho de não “errar” no uso das vírgulas e no emprego das letras, e Abraão a “melhorar no português”.

Os estudos realizados neste capítulo me levam a admitir que o conceito de Letramento, da forma como tem existido, traz pouca ou nenhuma contribuição para as angústias dos professores que, como eu desejam que seus alunos possam ingressar na cultura letrada sob uma outra perspectiva, a da inclusão. Trata-se de uma inclusão que, como afirma Bezerra (1999), interessa a nós e a eles, uma vez que sentimos sua falta nas instâncias de decisão e de formulação dos princípios que regem a nossa existência numa sociedade global que tem tido muita dificuldade de produzir uma convivência harmônica entre os seus membros, e não tem logrado sucesso na produção de uma cultura da paz. Produzir um conceito de Letramento dinâmico, capaz de se articular à teoria da gramática, significa poder acreditar que uma outra qualidade de aprendizagem da leitura e da escrita seja possível. Assim, o papel da gramática não pode ser o de excluir nem o de se tornar um obstáculo à construção de um sujeito leitor e escritor, capaz de se apropriar das chaves de leitura de seu tempo e de sua vida, no contexto social e cultural em que vive. A gramática precisa exercer o papel de coadjuvante na formulação de um conceito de Letramento capaz de dar conta dos diferentes modelos mentais que comandam a estrutura da fala e da escrita, para que seja possível compreender os diferentes textos deles derivados.

Além disso, após essas reflexões acredito que estejamos caminhando em direção ao dia em que não será mais necessário colocarmos a palavra “Inclusiva” após o termo Educação.

Admitir que o objeto da educação, na forma cartesiana de existir, é o Confronto de Sistemas de Conhecimento, um território árido, nunca enfrentado às claras, é tarefa do pesquisador que deseja compreender a Educação Inclusiva. É necessário conceber, através destas investigações, dispositivos que sejam capazes de possibilitar a vivência de um processo educativo de outra qualidade, que suponha o confronto e admita que existem práticas capazes de promover uma convivência, ainda que conflituosa, mas possível, entre os múltiplos sistemas de conhecimento existentes. Trata-se de um processo que suponha pontos de chegada diferenciados, que admita e autorize as estratégias cognitivas e as

sínteses de seus múltiplos atores. Não é demais dizer que pôr em prática a Educação Inclusiva implica rever os projetos de sociedade que impulsionam a vida no planeta. Inclui repensar individual e coletivamente a nossa idéia de VIDA.

"Je pense, donc je suis."
Descartes

*"Você conhece com a cabeça, ela - apontando para a esposa -
conhece com a língua e eu conheço com a mão."*
Severino

— 6 —

Os métodos utilizados na EJA e seus pressupostos teóricos: identificando um sujeito cognoscente idealizado pela cultura científica

Neste capítulo (re)visito as teorias do conhecimento e os paradigmas que deram sustentação aos métodos de alfabetização mais utilizados pelas escolas brasileiras, tanto nas classes de crianças como nas de jovens e adultos, no intuito de poder organizar, de alguma forma, minha cabeça tão cheia de velhas demandas e de novas reflexões. Trata-se de um exercício que julgo ser necessário para que as constatações que pude fazer nos capítulos anteriores sejam realmente testadas e consolidadas. Escrevi esta parte do estudo sem maiores pretensões acadêmicas e, por isso, peço desculpas ao leitor deste trabalho, se por acaso não encontrar aqui qualquer novidade teórica ou metodológica, ou se esta apresentação lhe parecer confusa. Não é esta a minha intenção, mas admito que estou vivendo um momento bastante efervescente, e desta forma é impossível que todas essas desconstruções e reformulações não afetem meu pensamento e minha escrita, e por eles sejam afetadas. O fato é, que depois de tantas visitas e reviravoltas conceituais, senti necessidade de organizar minha cabeça, tentando acomodar dentro dela o velho e o novo, com o intuito de fazer um exercício de compatibilização das idéias, uma acomodação, bem ao gosto de Jean Piaget. No mais, trago a seguir um mapeamento do que temos vivido no âmbito da produção de metodologias e cartilhas para a alfabetização, no âmbito da escola regular para crianças, uma vez que não temos metodologias criadas especificamente para os adultos, salvo o interessante método Paulo Freire que enquanto método de alfabetização *stricto sensu* não oferece uma novidade à área da alfabetização, mesmo porque trata-se de uma obra bastante emblemática e marcadamente referida a

uma determinada época histórica. No caso da Alfabetização de Jovens e Adultos, nenhuma teoria em especial foi produzida ao longo de quinhentos anos, o que se tem feito é uma apropriação de teorias e metodologias produzidas para crianças. No máximo, cartilhas baseadas em antigos paradigmas são adaptadas para o contexto de vida do adulto trabalhador, para uso em turmas de EJA. Como eu dizia anteriormente, este capítulo é quase totalmente desprovido de novidades; de novo, há apenas a compreensão gerada por este meu trabalho de pesquisa, do porquê de a Psicogênese da Língua Escrita, concebida por Ferreiro e Teberosky (1999) há trinta anos, não ter me ajudado a inserir as pessoas jovens e adultas, que passam pela minha sala de aula, a serem sujeitos da escrita da forma como desejamos e como eles têm direito de sê-lo. Desejo ressaltar, neste momento, que não desconheço que a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) foi realizada no âmbito da educação para crianças, e não, voltada para os adultos. Vale ressaltar, no entanto, que Ferreiro realizou uma pesquisa com adultos, no México, denominada Los Adultos Analfabetos y sus Conceptualizaciones del Sistema de Escritura, em 1983, e nos diz, no âmbito desse trabalho, que apesar de ser uma única experiência, a pesquisa leva a crer que os adultos analfabetos possuem hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita bastante parecidas com as das crianças, salvo especificidades geradas por suas experiências e contextos de vida. Em que pese o fato de Ferreiro e Teberosky (1999) não terem construído um método de alfabetização, e essa negação vimos materializada em inúmeras falas e textos da própria Emília Ferreiro sobre o assunto, a Psicogênese da Língua Escrita realizou uma enorme revolução conceitual na cabeça e na prática dos alfabetizadores que a ela tiveram acesso, fato que, por si só, torna extremamente relevantes seus trabalhos de pesquisa. Além disso, o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1999) figura nos Parâmetros Curriculares Nacionais como referência da forma como deveríamos conduzir o processo de alfabetização de nossos alunos brasileiros. No âmbito deste meu estudo, desejo deixar claro que reconheço o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1999) como um importantíssimo referencial teórico, no sentido de compreendermos o fenômeno da construção da escrita sob uma perspectiva bastante reveladora, nunca anteriormente abordada. Além disso, chamo a atenção para o fato de que o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1999), apropriado como referencial teórico por nossas escolas, para a atuação com crianças brasileiras, foi produzido com crianças de Buenos Aires. Este fato evidencia,

mais uma vez, nossa vocação de, no âmbito da educação, buscarmos uma compreensão através de teorias que não foram feitas por nós, nem para nós. Trata-se de uma vocação de nos explicarmos pela “boca” e pela “cabeça” dos outros, o que, de maneira geral, não tem surtido o efeito esperado. Após esses esclarecimentos, desejo ainda ressaltar que, ao final do capítulo, trago algumas ilustrações e comentários sobre cartilhas produzidas no Brasil para o trabalho com jovens e adultos.

6.1 A “pobreza” do campo teórico-metodológico da AJA⁵³: algumas reflexões

É impossível pensar em alfabetização sem associá-la a um determinado método ou admitir que não esteja alicerçada em alguma teoria sobre alfabetização. Senna (1995), adverte que uma teoria sobre alfabetização *“é aquilo que define o modo como se concebe a alfabetização e sua finalidade e, conseqüentemente, assinala uma maior ou menor aproximação a tipos diversos de métodos de alfabetização”* (Senna, 1995: 223). No caso da alfabetização de jovens e adultos, o grande desafio é a escolha do método⁵⁴ e da metodologia⁵⁵ de ensino da leitura e da escrita. Apesar disso, o método em si não garante uma prática homogênea porque, segundo Senna (1995), poucos são os alfabetizadores que seguem à risca os procedimentos didáticos concebidos em um método de alfabetização, e como o que vigora mesmo é a idealização teórica sobre a alfabetização concebida pelos alfabetizadores, as práticas acabam sendo bastante heterogêneas.

Em relação aos jovens e adultos, falar em método e em concepção teórica torna-se tarefa bastante difícil por conta de alguns motivos bastante significativos. O primeiro é que nunca se produziu um método de alfabetização para os adultos levando-se em conta suas especificidades enquanto sujeitos sociais inseridos na sociedade de forma bastante

⁵³ AJA - Alfabetização de Jovens e Adultos

⁵⁴ Estou usando a palavra método em sua versão universal que afirma ser ele o caminho para se chegar a um fim ou pelo qual se atinge um objetivo. É o programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado. (Ferreira, 1986; Aurélio século XXI) .

⁵⁵ Estou diferenciando método de metodologia entendendo que o primeiro diz respeito ao caminho a ser tomado referido à questão da alfabetização *stricto sensu*, enquanto que a segunda diz respeito a todas as ações previstas no contexto da alfabetização, tanto no âmbito do alfabeto (método) quanto no que se refere a todos os eventos ocorridos numa sala de aula de alfabetização, incluindo o método.

diferenciada das crianças. O que se vê ao longo de muitos anos é o aproveitamento dos métodos e técnicas utilizadas para as crianças; o que significa dizer, quando muito, que eles ganham um tratamento adulto no que diz respeito à linguagem utilizada e ao contexto onde o método escolhido é inserido, embora não exista uma teoria baseada em estudos exclusivos sobre os adultos, ou mesmo uma psicologia do adulto. Existe uma discrepância entre o tratamento metodológico em relação ao trato específico da aquisição da leitura e da escrita, enquanto uma tecnologia que permite aos sujeitos ler e escrever, e o trato político das questões vividas pelos adultos no âmbito das cartilhas e demais materiais didáticos, principalmente no que se refere à questão do direito. As discussões a respeito do direito têm avançado um pouco mais por conta da constituição dos Fóruns de EJA, espaço de mobilização e debate, criado a partir da década de 1990. A tônica dessas discussões tem sido as políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos, com ênfase na questão do direito e da oferta; embora aqui e acolá haja alguma discussão teórico-metodológica. Estes eventos situam-se, quase sempre, em nível bastante governamental, com a presença da SECAD⁵⁶/MEC, dentro das políticas alfabetizadoras que se encontram no âmbito das redes públicas de ensino, embora o Fórum de EJA seja constituído pelas diversas representações que estão presentes no cenário da Educação de Adultos tais como: ONGs, Movimentos Sociais, Universidades, entre alguns segmentos.

Apesar de todas as dificuldades apontadas por nossa história da Educação de Adultos, podemos observar que vários grupos se ocuparam em preparar cartilhas, ao longo desses anos transcorridos até hoje. Nesse capítulo eu desejo analisar essas cartilhas produzidas a partir da década de 1940, período que estou privilegiando estudar, uma vez que as ações anteriores a essa data eram muito incipientes e não deixaram marcas muito significativas que contribuíssem com o presente trabalho. A partir da análise desse material pretendo identificar as teorias do conhecimento que lhes dão sustentação e tentar compreender porque tais metodologias não foram capazes de realizar, no âmbito da educação de jovens e adultos, uma prática alfabetizadora realmente significativa, que fosse capaz de incluir esses sujeitos sociais no mundo da escrita como usuários competentes, tanto no que se refere aos atos de leitura quanto à prática da escrita.

Não se pode esquecer que qualquer proposta teórico-metodológica,

⁵⁶ SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades.

principalmente na área da educação, implica uma concepção de homem, de sociedade e de educação. Além disso, se faz necessário lembrar que essas formulações são sempre referenciadas por ciências tais como: Psicologia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Antropologia, entre outras. Também é verdade que não basta haver um construto teórico consistente, mas todas as propostas teórico-metodológicas necessitam, de alguma maneira, estar referenciadas por uma experiência prática que lhes confira validade e operacionalidade, sem o que os resultados podem ser desastrosos, como efetivamente têm sido. Refletindo sobre a questão da teoria e da prática Giusta (1985) declara:

essa cisão entre subjetividade e objetividade nada mais é que o reflexo da divisão social do trabalho, da separação entre o fazer e o pensar, da prática e a teoria. E, nesses casos, assiste-se a uma supervalorização da teoria, porque, sendo aquela que sabe, tem o direito de comandar a prática. E esta, como ignorante, nada mais resta do que obedecer à teoria (Giusta, 1985: 28)

Uma questão que sempre surpreende aqueles que se debruçam sobre propostas teórico-metodológicas para alfabetização de adultos é aquela que constata que a Lingüística nunca foi realmente utilizada no sentido de trazer subsídios relevantes para os impasses metodológicos que existem nessa área. Moura (1999) afirma que, no campo da formulação teórica da alfabetização de jovens e adultos, existe uma zona de conflito entre o pedagógico e o lingüístico, que necessita ser superado. Este conflito precisa ser resolvido de forma que, ao buscarmos um embasamento na lingüística – como ciência que aborda os modos de funcionamento dos sistemas de escrita, o estudo dos confrontos entre o sistema fonológico da língua e seu sistema ortográfico – bem como o apoio da sociolingüística e da psicolingüística, adquiramos as condições favoráveis à manutenção da conciliação entre os três campos: a Lingüística, a Pedagogia e a Política (Moura, 1999).

Moura (1999) adverte que o campo da alfabetização de jovens e adultos sofre de uma “pobreza teórica”, por falta de investigações e estudos realmente significativos nessa modalidade de educação. A carência de pesquisas nessa área resulta, na maioria das vezes, em práticas inconsistentes e, os educadores que estão nessa prática, costumam adotar, segundo a autora, verdadeiras “saladas” metodológicas para darem conta do trabalho. A pesquisa realizada por Moura (1999) tenta trabalhar, segundo a autora, no que

existe dentro do que deveria ser o campo teórico da Educação de Jovens e Adultos. Os campos do pedagógico, do político e do lingüístico estão intimamente ligados. Apesar desse embricamento, esses campos vivem em constante conflito. A pesquisa de Moura (1999) revela que os educadores e alfabetizadores de jovens e adultos, embora já concordem com a inclusão da Lingüística nesse campo conceitual, ainda não conseguiram encontrar uma forma pacífica de convivência entre os três campos teóricos, principalmente no que se refere à inclusão da Lingüística nesse debate. A razão para a dificuldade de convivência dessas três áreas pode estar no fato de que não existem reflexões suficientes, seja em quantidade ou em qualidade a respeito da união dessas três áreas. Mais uma vez, a falta de pesquisas nesta área tem emperrado o desenvolvimento de metodologias adequadas.

Essas reflexões acerca de métodos e metodologias também se encontram presentes na escola de crianças, sobretudo nas escolas das crianças das classes populares, ou seja, a escola pública. Este fato não é coincidência, tampouco sem importância; e apesar de não ser assunto dessa pesquisa, não pode ser ignorado.

Pensando em métodos e metodologias, é imprescindível lembrar que entre a Alfabetização e o Letramento existem algumas particularidades que os tornam processos de natureza distinta, ainda que interligados. A Alfabetização é uma atividade de natureza eminentemente escolar, e o Letramento, uma prática intimamente ligada às vivências sociais que fazem uso da leitura e da escrita. Ao admitirmos essas singularidades, já temos, de início, uma questão séria a enfrentar, questão essa que traz em si dois aspectos bastante instigantes. O primeiro é a constatação de que os grupos que têm sido alfabetizados, ou seja, os sujeitos sociais que buscam a alfabetização tardiamente, são pessoas que raramente necessitam usar a leitura e escrita em suas práticas sociais, principalmente no trabalho; o segundo é a dificuldade que um alfabetizador - que é inspirado, na sua prática pedagógica, por uma lógica cartesiana/alfabética - sente ao conferir realidade aos textos que são produzidos para os alunos aprenderem a ler. Tfouni (1988) nos diz que a pergunta que cada alfabetizador precisa se fazer é: quais são as práticas sociais que exigirão do sujeito o domínio da escrita, e em que medida, enquanto alfabetizo, eu os estou preparando para elas? Sem nos fazermos essa questão, dificilmente estaremos realizando uma alfabetização que seja realmente significativa na formação de

um sujeito leitor proficiente e usuário competente dessa tecnologia.

Ao longo de todos esses anos em que a necessidade de superação dos altos índices de analfabetismo no Brasil tem atraído várias campanhas, projetos e programas de governo, a questão dos métodos e metodologias de alfabetização figura como um importante entrave na realização de algumas dessas metas.

Várias correntes de pensamento vêm tentando dar conta da questão da aprendizagem. Muitos são os teóricos que têm se ocupado com a questão epistemológica da alfabetização, embora na parte referida às crianças. Desta forma, antes de falar de métodos e metodologias de alfabetização de jovens e adultos, é necessário compreender um pouco das principais teorias que tem dado sustentação aos métodos e metodologias utilizados, e que na maior parte das vezes podem ser responsáveis pelo baixo desempenho na apropriação da leitura e da escrita pelas pessoas jovens e adultas.

As correntes de pensamento que produziram o conhecimento psicológico e pedagógico, desenvolvidas historicamente desde a Grécia Antiga, não se constituíram em um todo harmônico, assim como não são harmoniosas as sociedades no interior das quais vêm sendo geradas. Neste estudo, vou trabalhar com os três paradigmas que mais têm influenciado os métodos da alfabetização que dão sustentação às práticas alfabetizadoras aqui no Brasil. São eles os paradigmas: Mecanicista, o Lingüístico e o Semioticista. Orientada pelos estudos de Senna (1995, 2007b), escolhi agrupar dessa forma, pois existe nesse arranjo uma preocupação lingüística no trato da questão da alfabetização, e não uma preocupação meramente técnica, como usualmente acontece com os pesquisadores da questão metodológica da alfabetização. Espero ser capaz de estabelecer as devidas diferenças entre elas, tarefa não muito fácil, uma vez que em um mesmo paradigma podemos encontrar várias posturas metodológicas. Entretanto, penso ser bastante possível e necessária para a compreensão do que Moura (1999) denomina de “salada metodológica”, que acontece no campo da alfabetização de jovens e adultos e quiçá no das crianças. Antes, porém, desejo fazer um desenho das principais correntes de pensamento que têm inspirado as teorias de alfabetização.

6.2 Retomando as principais correntes de pensamento para contextualizar a discussão

6.2.1 O nascimento das teorias de orientação Inatista

Na opinião de Platão, os seres humanos são equipados com um sistema interno de verdades universais, implantadas em nossa razão a partir da exposição ao mundo de formas puras e ideais. Frawley (2000) acredita que essa afirmação tem influenciado o estudo da cognição ao longo de todos esses anos, e que isso pode ser comprovado quando percebemos a disposição das diversas escolas do pensamento em ajustar essas alegações, para mantê-las.

A teoria Inatista se fundamenta numa concepção de ser humano totalmente inspirada em uma filosofia racionalista e idealista, cujo principal formulador foi René de Descartes. A crença de que só por intermédio da razão se pode chegar ao conhecimento é o fundamento principal do racionalismo, tendo em vista que essa razão, segundo tal concepção, é inata, imutável e igual em todos os homens. Os empiristas, como Hume (1740), autor do Tratado sobre a Natureza Humana, refutaram o racionalismo que, ao contrário, era na experiência, como base de todo o conhecimento, que se ajustava o enfoque científico (Strathern, 1997). Segundo Hume Apud Strathern (1997),

tudo o que experimentamos é uma seqüência de percepções – e isso significa que noções tais como causa e efeito, corpos e coisas, mesmo a mão controladora de deus criador, são meras suposições ou crenças. Nenhuma delas é jamais de fato experimentada (Hume apud Strathern, 1997:17).

Numa perspectiva Inatista, o ser humano seria um sujeito fechado em si mesmo, nascido com potencialidades, dons e aptidões que vão sendo desenvolvidas ao sabor de seu amadurecimento biológico. Sendo dotado de dons divinos justificáveis, o ser humano, segundo esse enfoque, não é passível de mudanças, tampouco é vulnerável às interferências advindas do meio social, histórico e cultural onde vive. Para Descartes a idéia da perfeição é uma idéia com a qual nascemos, portanto, inata. Resta-nos, então, a opção de que a idéia de perfeição, não tendo sua origem no nada nem numa criatura por definição imperfeita, tenha sido posta na razão por um ser perfeito, Deus. Quanto aos

“imperfeitos” Descartes afirma que *“só um ser sumamente perfeito pode ser a causa de si mesmo; quanto às criaturas – serem imperfeitas, essas não podem se atribuir a existência”* (Descartes, 2007:28).

Assim, surge com Descartes uma maneira de dividir as criaturas humanas que tem resistido ao longo dos tempos e habitado de forma particular o mundo da educação.

6.2.2 O Empirismo e o Behaviorismo de Watson, Pavlov e Skinner

John Watson (1878–1958), americano, doutor em Psicologia, foi professor na Universidade John Hopkins, em Baltimore. Watson dedicou-se aos estudos das descobertas feitas por Ivan Petrovitch Pavlov (1849-1936), médico russo que declarou que os comportamentos são reflexos condicionados. Foi influenciado pela teoria da evolução elaborada por Darwin, fato que o conduziu às pesquisas científicas. Pavlov graduou-se em 1879, estudou química e fisiologia, principalmente a digestão e a circulação sanguínea. Foi professor da Escola Imperial de Medicina, na Rússia (Cobra, 1997). Em 1921, o governo soviético criou especialmente para Pavlov um centro de pesquisas biológicas, que o cientista dirigiu até a morte, embora mantivesse, publicamente, posições anticomunista (Cobra, 1997). É celebre, entre os professores, a clássica historinha sobre cães salivadores⁵⁷ pesquisados por Pavlov que aprendemos em cursos de magistério, principalmente no século passado.

Em 1903, Pavlov publicou os resultados de sua pesquisa no Centro de Pesquisas Biológicas, classificando seu objeto de estudo como "reflexo condicionado", que podia ser adquirido por experiência. A esta experiência Pavlov chamou "condicionamento". Mais tarde, realizou uma descoberta fundamental para a sua obra, distinguindo reflexos condicionados (inatos) de reflexos condicionados que se constituíam em reações e

⁵⁷ Enquanto estudava a digestão de cães de laboratório, casualmente descobriu que certos sinais provocavam a salivação e a secreção estomacal no animal, uma reação que deveria ocorrer apenas quando houvesse ingestão de alimento. Teorizou que o comportamento estava condicionado a esses sinais, que habitualmente precediam a chegada do alimento, e que faziam o cão antecipar seus reflexos alimentares. Pavlov procedeu experimentalmente, fazendo soar uma campainha anunciando o alimento, e constatou que em pouco tempo o cão respondia com salivação ao soar da campainha, que passou a ser um estímulo e a provocar o reflexo da salivação mesmo sem a presença da comida. Constatou também que não podia enganar o cão por muito tempo, pois a falta da comida fazia que os sinais perdessem seu efeito (Cobra, 1997).

respostas adquiridas (Abbagnano, 2000). Em 1904, Pavlov ganha o Prêmio Nobel de Fisiologia e Medicina, uma vez que o conceito de “reflexo condicionado” revolucionou, em muito, vários setores da medicina. Baseado na teoria da evolução das espécies estudada, em 1909, a possível transformação dos reflexos condicionados ou adquiridos em reflexos incondicionados e, conseqüentemente, hereditários. Em 1923, publica uma obra fundamental sobre o reflexo condicionado, intitulada *Dvadsatiletnii opit objektivno isutchenia vichei nervnoi deiatelnosti - povedeniia - jivotnikh* (Vinte anos de estudos objetivos da atividade nervosa superior – comportamento – dos animais), revela mudanças em relação ao estrito mecanicismo e determinismo anteriores e admite a existência de uma função psíquica especificamente humana, baseada no desenvolvimento da linguagem como um “segundo sistema de sinais”. Na opinião de Pavlov (1970), o que diferencia a psicologia humana da psicologia animal é a linguagem. Ainda assim, Pavlov não se afastou da crença de que toda a atividade mental humana ou animal é resultado de uma cadeia de associações realizadas pelo sistema nervoso a partir dos dados fornecidos pelos sentidos. Este pesquisador defendeu sempre a junção entre o “fisiológico e o psicológico, entre o objetivo e o subjetivo” (Pavlov, 1970). Propagou a idéia de que o reflexo condicionado exerce um papel importante no comportamento humano e na educação, e logo seus estudos transformaram-se em uma nova corrente psicológica, fundada por John Watson, nos Estados Unidos, o Behaviorismo (comportamentalismo), palavra de origem inglesa, que se refere ao estudo do comportamento (behavior). Uma corrente psicológica que pensa os estados mentais como sendo construções lógicas formadas por disposições comportamentais⁵⁸. Em 1913, Watson publicou o artigo *Psychology as the Behaviorist views it*, expondo suas idéias e estabelecendo as bases dessa nova corrente da Psicologia, contrária à Psicanálise de Freud. Este pesquisador desprezou a hereditariedade como responsável por tipos de personalidade, que atribuía tais tipos exclusivamente à experiência e ao condicionamento do comportamento. Segundo Watson Apud Costa (2002), o comportamento dos organismos complexos responde a situações de acordo com sua rede nervosa, a qual está condicionada pela experiência (Costa, 2002). Ainda segundo Watson Apud Costa (2002), a pesquisa dos processos mentais era pouco produtiva, de modo que seria conveniente concentrar-se no processo psicológico

⁵⁸ Dicionário de Filosofia. São Paulo Martins Fontes, 1990 Verbete Psicologia, subseção d, p. 810.

observável, o comportamento. Comportamento, no caso, seria qualquer mudança observada, em um organismo, que se relacionasse a algum estímulo ambiental anterior, e isso dizia respeito, especialmente, às alterações nos sistemas glandulares e motor. Devido a esta ênfase no movimento muscular, alguns autores referem-se ao Behaviorismo Clássico como *Psicologia da Contração Muscular* (Costa, 2002).

Como reação às linhas de pensamento de natureza internalistas do Comportamentalismo, e bastante influenciado pelo Behaviorismo Filosófico, surge nesse cenário Burrhus F. Skinner que publicou, em 1945, o livro *The Operational Analysis of Psychological Terms*. A partir daí, surge o Behaviorismo Radical.

O Behaviorismo Radical se constituía em uma proposta da Filosofia sobre o comportamento humano. As pesquisas experimentais constituem a Análise Experimental do Comportamento, enquanto as aplicações práticas fazem parte da Análise Aplicada do Comportamento. O Behaviorismo Radical constitui-se como uma filosofia da ciência do comportamento. Skinner foi fortemente anti-mentalista, ou seja, considerava não-pragmáticas as noções "internalistas", quais sejam, entidades "mentais" que dão origem ao comportamento. Entendidas como cognição, id-ego-superego, inconsciente coletivo, elas permeiam quase todas as teorias psicológicas existentes. Em sua teoria Skinner Apud Costa (2002), reconhece existência dos processos mentais que são entendidos por ele como comportamento, mas não os relaciona à origem das ações humanas. Também não concordava com a visão watsoniana do Behaviorismo, pela qual o principal motivo para não se estudar fenômenos não-fisiológicos seria apenas a limitação do método, não a real inexistência de tais fenômenos. O Behaviorismo skinneriano também se opunha aos neobehaviorismos mediacionais, negando a relevância científica de variáveis mediacionais: para Skinner, o homem é uma entidade única, uniforme, em oposição ao homem "composto" de corpo e mente (Matos, 1993, Costa, 2002).

Skinner estabeleceu os princípios do condicionamento operante e a sistematização do modelo de seleção por conseqüências, pretendendo assim explicar o comportamento humano. O condicionamento operante segue o modelo S^d-R-S^r , no qual um primeiro estímulo S^d , dito *estímulo discriminativo*, aumenta a probabilidade de ocorrência de uma resposta R . A diferença em relação aos paradigmas $S-R$ e $S-O-R$ é que, no modelo S^d-R-S^r , o condicionamento ocorre se, após a resposta R , segue-se um *estímulo reforçador* S^r , que

pode ser um reforço (positivo ou negativo) que "estimule" o comportamento (aumente sua probabilidade de ocorrência), ou uma punição (positiva ou negativa) que iniba o comportamento em situações semelhantes posteriores (Costa, 2002).

O condicionamento operante é bastante diverso do condicionamento respondente de Pavlov e de Watson, porque o comportamento operante é condicionado pela probabilidade de um estímulo se seguir à resposta condicionada. Quando um comportamento é seguido da apresentação de um reforço positivo ou negativo, a resposta tem maior probabilidade de se repetir com a mesma função; do mesmo modo, quando o comportamento é seguido por uma punição (positiva ou negativa), a resposta tem menor probabilidade de ocorrer posteriormente. O Behaviorismo Radical dedica-se a explicar o comportamento animal através do "modelo de seleção por conseqüências". Desse modo, o Behaviorismo Radical propõe um modelo de condicionamento não-linear e probabilístico, em oposição ao modelo linear e reflexo presente nas teorias do Comportamentalismo. Para Skinner Apud Milhollan, Frank, Forisha (1978), os comportamentos humanos são, na maioria das vezes, condicionados de maneira operante.

O Behaviorismo, embora ainda muito influente, não é mais um modelo dominante na Psicologia. Seus críticos apontam inúmeras prováveis razões para tal fato. Uma delas é o desenvolvimento das neurociências. Estas disciplinas jogaram nova luz sobre o funcionamento interno do cérebro, abrindo margem para paradigmas mais modernos na Psicologia. Os behavioristas afirmam, porém, que as descobertas neurológicas apenas definem os fenômenos físicos e químicos que servem de base ao comportamento, pois o organismo não poderia produzir comportamentos independentes do ambiente por causas neurológicas .

Ainda que fundado no Empirismo, ou seja, na experiência como fonte de produção do conhecimento, o behaviorismo acredita na imitação como categoria que dá sustentabilidade ao seu construto teórico, e nos mostra, ainda que de maneira muito incipiente, uma forma de Inatismo evocada pela imitação. Em decorrência de sua base epistemológica, tais investigações formam o corpo do que se chama associacionismo. É bom que se diga que o germe do associacionismo pode ser encontrado já em Aristóteles, quando observou que uma coisa faz a gente se lembrar de outra. "Se A faz com que a gente se lembre de B, qual é a relação de A para B?" (Milhollan e Forisha, 1978).

Nessa concepção, ganha sentido a definição de aprendizagem como mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência. Nesse conceito, a dissolução entre sujeito e conhecimento é evidente. O primeiro é, de fato, aquela *tábula* rasa e, por isso, a aprendizagem é identificada como condicionamento (GIUSTA, 1985).

Noam Chomsky, crítico ferrenho do Behaviorismo, trouxe para essa discussão a limitação do Comportamentalismo em relação à modelagem da linguagem, especialmente da aprendizagem. O Behaviorismo, segundo Chomsky (1997), não fornece explicações plausíveis acerca dos fenômenos lingüísticos, tais como a apreensão da linguagem, em um tempo bastante pequeno, pelas crianças que estão aprendendo a falar. Chomsky (1997) afirma que, para um indivíduo conseguir uma frase como resposta a uma questão, ele teria de escolher, dentre um número virtualmente infinito de outras frases e conseguir identificar qual delas usar. Na opinião desse autor, esta habilidade não poderia ser alcançada somente com o reforçamento adquirido pelo uso de cada uma das frases. O poder de comunicação do ser humano, segundo Chomsky (1997), seria resultado de ferramentas cognitivas gramaticais inatas. Tal argumento surgiu de uma crítica de Chomsky a um livro de Skinner sobre o comportamento verbal; em resposta Skinner afirmou apenas que Chomsky não havia entendido a obra ⁵⁹.

6.3 O Interacionismo

6.3.1 A Epistemologia Genética de Jean Piaget - Construtivismo

A história do construtivismo nasce com a obra filosófica de Immanuel Kant, que inaugura a filosofia contemporânea. O próprio Piaget (1958, 1974, 1986) se confessou inúmeras vezes como herdeiro do pensamento kantiano, e adepto à sua tradição filosófica. As proposições feitas pelos empiristas levaram Immanuel Kant a concordar com Hume Apud Strathern (1997) quanto à inexistência de idéias inatas; mas nunca admitiu que qualquer conhecimento fosse originado da experiência. Desta forma, Kant (2002) inverteu as afirmações de Hume Apud Strathern (1997), declarando que toda experiência deve corresponder ao conhecimento. Para esse filósofo, as relações de espaço e tempo seriam o nosso método de perceber o mundo. Assim, mesmo Kant, que se imortalizou por

⁵⁹ Op cit, 2007

combater as idéias empiristas e as racionalistas, de certa maneira afirmou em sua obra que existiria algum tipo de inatismo, ainda que esse tivesse um papel bastante reduzido na produção do conhecimento (Kant, 2002).

É comum observarmos grande confusão conceitual entre inatismo e construtivismo. Kant apresenta o processo do conhecimento como a organização ativa, por parte do sujeito – através de estruturas da mente – do material que lhe é fornecido pelos sentidos. Na opinião de Kant (2002), o conhecimento sensível nos revela as coisas como elas são, uma vez que ele se caracteriza por um certo nível de receptividade, representando as coisas do mundo como aparecem para o sujeito, e não como são em si. Para Kant Apud Strathern (1997), nossa mente tem uma estrutura que enquadra o mundo em suas formas inatas. Assim, só podemos conhecer em si mesmos, os objetos do conhecimento que são produtos da própria mente, como os matemáticos. Em relação aos objetos que estão no mundo, Kant (2002), na *Crítica da Razão Pura*, nos diz que a razão só vê aquilo que ela própria produz segundo o seu projeto, e que com os princípios de seus juízos, segundo leis imutáveis, ela deve estar à frente e obrigar a natureza a responder a suas perguntas. Não sendo desta forma, e sem qualquer desígnio preestabelecido, as observações não fariam sentido, e nem produziriam leis que relacionassem esses fenômenos. A razão procura na natureza o que põe nela, por isso necessita de um plano, uma hipótese prévia (Kant, 2002).

Jean Piaget (1896-1980) nasceu em Genebra, biólogo, dedicava-se aos estudos de História Natural. Esses estudos levaram-no, tempos depois, a ser um renomado pesquisador da área da Psicologia, da Epistemologia e das questões relacionadas à Educação. Desta forma, os estudos de Jean Piaget constituem-se em um campo bastante relevante da Psicologia. Ainda que pese este fato, os trabalhos de Piaget (1958, 1974, 1983) associam-se muito mais a dimensão epistemológica. Apesar disso, o autor se utiliza em seus construtos teóricos da pesquisa psicológica para explicar e fundamentar os processos de construção do conhecimento. Através dos estudos de Piaget foi possível constituir um efervescente movimento denominado Escola de Genebra. A Epistemologia Genética⁶⁰ está intimamente ligada à Psicologia Genética.

Em sua teoria, Piaget (1974) defende que o indivíduo passa por várias etapas de

⁶⁰ A epistemologia genética é a ciência que explica como o conhecimento é adquirido

desenvolvimento ao longo da vida, sendo a aprendizagem um processo que dura a vida inteira. De acordo com a teoria de Piaget o ser humano assimila⁶¹ os dados que obtém do exterior e adapta esses dados a sua estrutura mental já existente. Segundo esse teórico, o homem é o ser mais adaptável do mundo. Piaget estava convencido de que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico que ajudam a organizar o ambiente, e a atividade mental submete-se às mesmas regras (Wadsworth, 2003). As pesquisas de Piaget foram realizadas, inicialmente, através da observação de seus três filhos, nascidos entre 1925 e 1931; portanto possuíam caráter longitudinal, uma vez que sua amostragem era pequena, mas os trabalhos de pesquisa teórica duravam muitos anos. Acreditando que o sujeito aprende através do equilíbrio⁶² entre assimilação⁶³ e a acomodação⁶⁴, Piaget (1958) afirma que tudo o que aprendemos é influenciado por aquilo que já tínhamos aprendido anteriormente. Em termos de aplicação destas idéias nas escolas Wadsworth (2003) afirma que *“o conhecimento exato não pode ser derivado diretamente de leitura ou de ouvir dizer (por exemplo, os professores)(...) ele só pode ser construído a partir da experiência com objetos significativos; ele não pode ser adquirido de representações (por exemplo, palavras faladas e escritas) dos objetos e eventos”* (Wadsworth, 2003:29).

A influência de Piaget na área da Educação e da Pedagogia é muito grande. Na área da alfabetização, a Epistemologia Genética de Jean Piaget influenciou fortemente a obra de sua aluna e ex-aluna Emília Ferreiro e seus colaboradores, e tem se revelado como um grande divisor de águas influenciando muitos teóricos da área e diversos projetos educacionais brasileiros, seja na esfera da educação pública, ou na área da educação privada.

6.3.2 A perspectiva dialética de Lev Vygotsky e sua Teoria Sócio-histórica da Aprendizagem

⁶¹ A assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes (Ibid p.19)

⁶² Equilíbrio é um estado de balanço entre a assimilação e a acomodação. É um processo autorregulador cujos instrumentos são a assimilação e a acomodação (ibid. p. 22).

⁶³ “A assimilação é um processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes” (Wadsworth, 1997:19).

⁶⁴ A acomodação é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva (esquemas) ou no seu desenvolvimento (Wadsworth, 1997).

Muitos autores por mim pesquisados identificam Vygotsky (1896-1936) com a concepção epistemológica interacionista/construtivista. Devido a sua morte precoce, seus trabalhos estavam muito fragmentados quando foram reunidos por seus alunos. Desta forma, a tarefa de classificar sua teoria e compreender melhor sua aplicabilidade acabou ficando muito por conta de quem lê e interpreta seus trabalhos.

Não é difícil concluir que Vygotsky (1998, 1982) também tenha se oposto às concepções empirista e racionalista, sendo fácil compreender que seus estudos possuem características, em muitos aspectos, diferentes dos de Jean Piaget, uma que possuam uma natureza bastante complementar. Visando desenvolver uma psicologia materialista, Vygotsky e seus colaboradores se empenham em recuperar o estudo da consciência, inserindo as contribuições de Pavlov (que era empirista) numa perspectiva mais ampla de investigações e contrapondo-se às idéias vigentes no período de seus estudos (Rego, 1999).

Vygotsky (1982) afirma que o meio social é determinante do desenvolvimento humano e que isso acontece fundamentalmente pela aprendizagem da linguagem, que ocorre por imitação. Na concepção vygotskyana, coerente com os pressupostos do materialismo-dialético, organismo e meio determinam-se mutuamente; portanto, o biológico e o social não estão dissociados, pois exercem influência recíproca. Na perspectiva vygotskyana, são as interações sociais que constituem os sujeitos como são.

Na opinião de Freitas (1982), Vygotsky concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Ele se pergunta como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo, e a resposta que apresenta nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. O autor considera que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade sócio-histórica, portanto, pela mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico (Vygotsky, 1998). Na opinião de Vygotsky (1998) não existem signos internos, na consciência, que não tenham sido engendrados na trama ideológica semiótica da sociedade.

Utilizando-se do método histórico-crítico, Vygotsky (1998, 1982) se dedica à

interessante tarefa de compreender o desenvolvimento intelectual do homem, estudos esses bastante instigantes sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que segundo o pesquisador é um processo absolutamente único. Desta forma, em relação à aprendizagem, a importância dessas pesquisas é fundamental, pois ele não admite a desvinculação entre a aprendizagem e desenvolvimento (Giusta, 1985).

É interessante observar as várias interpretações da obra de Vygotsky. Alguns críticos vêem nele o psicolingüista, outros identificam o psicólogo. Também vale ressaltar que existem divergências quanto a sua filiação teórica no que diz respeito às correntes tais como: behaviorista, construtivista, sócio-histórica. O motivo desses equívocos reside na imprecisão das datas e as circunstâncias de produção dos textos publicados, além disso, não estabelecem a filiação de sua produção teórica não abordam com clareza as bases teóricas que fundamentam o seu pensamento. (Freitas, 2000).

São diversas as denominações e classificações atribuídas ao pensamento de Vygotsky, e (Duarte, 1999), afirma que no Brasil encontramos: socioconstrutivismo, sociointeracionismo, sociointeracionismo-construtivista e construtivismo pós-piagetiano. Contudo, nenhuma dessas denominações aparece na obra de Vygotsky. Os teóricos vinculados a essa corrente de pensamento preocupavam-se sempre em caracterizá-la naquilo em que ela se diferenciava das demais, ou seja, em sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. Por isso, a denominação mais usada era Teoria Socio-histórica (Duarte, 1999) .

É impossível compreender o pensamento de Vygotsky sem que se compreenda, também, os fundamentos filosóficos que fazem parte de suas idéias. A primeira coisa que precisamos reconhecer é o caráter marxista que fundamenta seu pensamento. Assim, é através dessa perspectiva que ele busca suas bases teóricas para explicar os mecanismos de funcionamento da mente (Vygotsky, 1982).

No âmbito de sua obra, Vygotsky (1984, 1982, 1998) anuncia que o desenvolvimento da estrutura humana é um processo de apropriação pelo sujeito de sua experiência histórica e cultural. Acontecendo desta forma, o indivíduo internaliza as formas de cultura, transforma-as e também é transformado por elas. Para Vygotsky, portanto, é na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se desenvolve. Deste modo, o ser humano não só é um produto do seu contexto social, mas também um

agente ativo na criação deste contexto (Vygotsky, 1984, 1987).

E aqui vale a pena ressaltar que a relação é dialética, o que significa dizer que ele provavelmente se utiliza do método dialético materialista de Marx, quando este analisa o movimento dos contrários, em que, para cada tese, há uma negação (antítese), que gera uma síntese. O ponto mais interessante dessa teoria é constatar que a síntese não é meramente a soma dos dois momentos anteriores, mas sim um novo produto, uma nova tese, e é muito provável que essa dinâmica do pensamento marxista tenham dado origem ao principal conceito de sua teoria da aprendizagem que Vygotsky (1998) denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal .

Assim, não há como negar que Vygotsky (1984) realiza uma verdadeira revolução nos estudos sobre aprendizagem, afirmando que o desenvolvimento humano e a aprendizagem estão relacionados desde o nascimento do sujeito e não se trata de um processo previsível, universal ou linear, ao contrário, ele é formado naquele contexto específico, na interação com o que se precisa conhecer. Para Vygotsky (1998), o sujeito, ao fazer com que determinada função aconteça, na interação, está possibilitando que ela seja apropriada e se torne uma função individual. Isto significa que, ao permitirmos que uma criança, com a ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente, seja capaz de realizar uma determinada atividade, estamos antecipando o seu desenvolvimento através da mediação. A esse espaço de aprendizagem, Vygotsky (1982) deu o nome de zona de desenvolvimento proximal, que é alicerçado sobre o plano das interações, como tratado anteriormente. Assim, a ação do sujeito possui um significado partilhado. Oliveira (1999, 1997) que no Brasil tem se dedicado aos estudos da teoria de Vygotsky, aprofundando-os e adequando-os a nossa realidade afirma:

a zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para o desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação; aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o

aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. (Oliveira, 1997:60)

Sobre a zona de desenvolvimento proximal, é o próprio Vygotsky (1982) quem nos diz:

a zona de desenvolvimento proximal define aquelas questões funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (Vygotsky, 1998:97)

Nessa perspectiva, na teoria de Vygotsky (1998, 1982) o sujeito de suas reflexões transforma e é transformado pelas relações que acontecem em determinada cultura. Trata-se, portanto, da interação dialética que acontece na vida do sujeito desde que ele entra em contato com o mundo, seu meio social e cultural. Esse postulado põe por terra a crença de que haveria um somatório de fatores inatos e adquiridos pelos sujeitos que determinam sua forma de aprendizagem e interação com o mundo. Assim, o desenvolvimento humano necessita ser compreendido como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem ao longo da vida entre os sujeitos e meio, influenciando uns sobre os outros (Vygotsky, 1982, 1998).

Vygotsky (1982) reconhece que existem fatores físicos e até mesmo genéticos que diferenciam os indivíduos, e admite que uns estão mais propensos a algumas atividades do que outros. Contudo, o autor não corrobora a idéia de que essa diferença seja determinante para a aprendizagem. Dessa forma, os modelos baseados em pressupostos inatistas, responsáveis por determinar características universais de comportamento, são totalmente excluídos de sua teoria; assim sendo, ele rejeita classificações por faixa etária, por entender que esta forma de compreender o sujeito privilegia o caráter biológico e deixa de fora a sua conjuntura histórica. Seguindo essa linha de raciocínio Vygotsky (1982) também não aceita a visão ambientalista, uma vez que o ser humano, na sua concepção nada tem a ver com um determinismo cultural, o que significa dizer que ele não é um recipiente vazio, nem um ser passivo, capaz de reagir apenas se colocando sob

as circunstâncias do meio; ao contrário, trata-se um sujeito capaz de realizar uma atividade organizadora no âmbito de sua interação com o mundo. Essa prerrogativa permite aos indivíduos serem capazes, também, renovar a própria cultura.

Luria, Lane & Codo, Apud Abreu (2006) que desenvolveram vários estudos a partir das idéias de Vygotsky, afirmam que é a subjetividade humana que faz a diferença entre o ser humano e o animal, caracterizada pela consciência e identidade, pelos sentimentos e emoções, engendrada a partir da aquisição da linguagem, que amplia os determinantes do seu comportamento para além da experiência individual e do componente biológico, permitindo a apropriação ativa do conhecimento acumulado pela humanidade (Abreu, 2006).

Ao contrário das teorias inativistas, que vimos anteriormente, Vygotsky (1998) afirma que a estrutura fisiológica humana, ou seja, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. Na perspectiva vygotskyana, portanto, o aprendizado é um aspecto imprescindível na formação e no desenvolvimento dos traços típicos do ser humano, já que as conquistas individuais, como valores, resultam de um processo compartilhado, com pessoas e os demais elementos de sua cultura. Segundo essa concepção, pode-se afirmar que o desenvolvimento de cada ser humano dependerá das inúmeras influências culturais, das aprendizagens e das experiências educativas, inclusive as realizadas na escola. Para Vygotsky (1982), o sujeito é ativo, ele age sobre o meio, e não há a "natureza humana", a "essência humana". Somos inicialmente sociais, e depois nos individualizamos. Na opinião de Rego (2002), a teoria vygotskyana:

o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. (Rego,2002:98)

O que conta, na opinião de Vygotsky (1982), é poder caracterizar as

especificidades de uma relação em que o sujeito, objeto e a própria relação são históricos. Assim, cabe aqui superar os unilateralismos da análise da relação sujeito-objeto. Não é possível compreender essas especificidades quando se adota o modelo biológico da interação entre organismos e meio-ambiente. Portanto, na opinião de Duarte (1999) *“se usamos a categoria do interacionismo, que resulta de um modelo essencialmente biológico, para caracterizar a escola de Vygotsky, estaremos tentando enquadrar essa escola num modelo que contraria a pretensão fundamental de construir uma psicologia histórico-cultural do homem”* (Duarte, 1999, Neves e Araújo, 2006).

No mesmo sentido, nos diz Neves e Araújo (2006), trazer Vygotsky para o interacionismo-construtivista seria trazer "o social" para essa corrente e isto também não procede. Piaget considerou a influência do meio social, o problema é a forma como ele a considerou. Dessa forma, não se trata de trazer o social para o construtivismo, mas de produzir outro modelo epistemológico, diferente do modelo biológico que está na base do interacionismo. Nessa perspectiva Duarte (1999) nos diz que *“uma leitura atenta de Vygotsky demonstra que a sua concepção de social não incluía apenas a interação entre pessoas. Para ele, essa interação entre subjetividades era sempre historicamente situada, mediatizada por ferramentas sociais – desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos”* (Duarte, 1999).

Assim, concordando com Duarte (1999), não seria correto "enquadrar" as idéias de Vygotsky em nenhuma das clássicas concepções epistemológicas. E essa dificuldade de "enquadramento" acontece porque Epistemologia estuda a forma como se desenvolve o conhecimento científico, ao passo que a teoria desenvolvida por Vygotsky é um estudo sobre Psicologia Geral, ou seja, sua teoria não é sobre o conhecimento, mas sobre o desenvolvimento humano.

6. 4 Paradigmas de Alfabetização

6.4.1 O paradigma mecanicista

O Paradigma Mecanicista é oriundo do Estruturalismo Lingüístico, que predominou entre o final do século XIX e o início do século XX. Na opinião de Senna (1995), não há como afirmar com certeza que ele possa ser identificado com todas as vertentes do Estruturalismo. Apesar disso, assume o autor, este paradigma possui

respaldo nas teorias norte-americanas da Lingüística Estruturalista e da Psicologia Comportamentalista. Em relação à alfabetização, o Paradigma Mecanicista tem como foco o desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação do código escrito. Nessa perspectiva, a escrita é uma associação da fala com a representação gráfica. Assim, a alfabetização acontece em uma dinâmica propícia ao condicionamento, bem ao gosto da Psicologia Comportamentalista (Senna, 1995).

Os métodos de alfabetização utilizados nessa época eram os de orientação sintética, cuja orientação se dava da parte para o todo, como no caso da soletração, ou do alfabético, que partia do nome das letras; o fônico, que partia dos sons das letras; e da silabação que partia do som das sílabas. Na opinião de (Mortatti, 2000a), o ensino da leitura partia sempre da apresentação das letras e seus nomes, no caso da soletração/alfabético ou de seus sons no caso de método fônico. No caso do método de silabação, partia-se sempre das famílias silábicas (Mortatti, 2000a). Todos eles, de alguma forma, seguiam uma ordem crescente de dificuldade. Senna (1995), sinaliza para o fato de que os métodos fônicos resultaram de uma contaminação do método silábico por parte dos sistemas de descrição fonético-fonológicos oriundos do Estruturalismo Lingüístico, influenciados que foram pela psicologia gestaltista, que se anunciava nos anos de 1950 como aquela que traria soluções para as questões do comportamentalismo. Apesar disso, na opinião do autor, não operaram qualquer mudança significativa que justificasse tal ruptura, pois, o que se constata é que nenhum dos métodos descritos contemplou a textualidade.

As primeiras cartilhas produzidas por professores brasileiros datam do final do século XIX. Essas cartilhas eram fruto das experiências didáticas desses professores, baseavam-se, todas elas, em orientação sintética (soletração, fônico e silabação) e perduraram por décadas (Mortatti, 2000a). Em 1876, foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal, escrita pelo poeta português João de Deus. Esta cartilha circulou nas províncias de São Paulo e Espírito Santo, tendo como seu maior divulgador Antonio da Silva Jardim, que era professor de português na Escola Normal de São Paulo. A novidade dessa cartilha era o fato de ser baseada nos “modernos” princípios lingüísticos da época. Assim, ao contrário de oferecer uma orientação analítica, o método consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra para depois analisá-la e chegar aos valores fonéticos das letras

(Mortatti, 2000a). Segundo a autora, por essas razões Silva Jardim, que havia introduzido o método no Brasil, anuncia que ele (o método) marcava o início uma nova fase no ensino da leitura, pois então havia um método forjado em base científica. Na opinião de Senna (1995) os métodos de orientação mecanicista evoluíram em duas direções: os métodos fônicos, influenciadas pela silabação e pelos sistemas de descrição fonético-fonológicos do Estruturalismo Lingüístico e os métodos indutivos, reunidos em um corolário de técnicas denominadas *palavração*” (Senna, 1995).

Segundo Mortatti (2000a), é interessante observar esse momento que vai até a metade da década de 1890, quando se inicia uma disputa entre os defensores dos métodos sintéticos (soletração, fônico e silabação) e os adeptos do “Método João de Deus”. E, como esclarece a autora, é nesse momento que se funda uma nova tradição: *“o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar, o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem lingüística da época”* (Mortatti, 2000a: 6). Apesar disso, Senna (1995), sinaliza dizendo que a despeito de todas as divergências causadas em relação ao ponto de partida, os métodos mecanicistas nunca contemplaram a textualidade discursiva.

Em relação à nossa história, a partir de 1890 a Instrução Pública do Estado de São Paulo implementa uma ampla reforma, com a intenção de influenciar todo o território nacional,, começando pela reorganização da Escola Normal de São Paulo e criação da Escola-Modelo Anexa, seis anos mais tarde, onde as normalistas desenvolviam atividades práticas e na qual os professores dos grupos escolares da capital deveriam inspirar-se para a efetivação de sua prática pedagógica. Na opinião de Mortatti (2000a), do ponto de vista didático, a novidade era os novos métodos de ensino. Dessa forma, o novo e revolucionário método analítico institucionaliza-se com a reforma, tornando-se obrigatório nas escolas públicas paulistas. A partir daí, o que se vê, é que professores formados por essa escola normal começam a defender o método analítico e disseminar essa forma de alfabetizar para os demais estados brasileiros, por meio de missões de professores paulistas (Mortatti, 2000a). No interior das escolas primárias, os professores reclamavam do método analítico, achando que os resultados vinham muito lentamente. Apesar disso, a obrigatoriedade de sua utilização nas escolas públicas manteve-se até

1920, quando a reforma Sampaio Dória (Leis 1759/1929) foi implantada.

Segundo as pesquisa de Mortatti (2000a), o método analítico entra em evidência porque nessa época havia uma nova concepção de criança, de origem norte americana, influenciando a didática, que acreditava que o modo de apreender o mundo pelas crianças era sincrético. O fundamento principal do método analítico era iniciar o ensino da leitura pelo “todo”, para só então ir para as partes. Assim, foram variadas as formas de constituição do método, e essa variação se dava por conta do entendimento de “todo”, considerado por seus defensores: as palavras, a sentença ou a historieta⁶⁵. Mortatti (2000b) esclarece que o processo denominado ‘historieta’ foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento *Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições*. Ilustrando toda essa discussão acerca da melhor forma para se alfabetizar, Senna (1995) insiste em pontuar que apesar dessas polêmicas acerca dos métodos darem a entender que havia diferença substantiva na adoção de analíticos ou sintéticos,

em última instância, partindo da sílaba para a palavra, do grafema para a sílaba, ou da palavra para o grafema, os métodos mecanicistas jamais contemplaram a textualidade discursiva, demonstrando, assim convergirem apenas quanto ao percurso traçado para iniciar e concluir o processo alfabetizador(Senna, 1995:227).

Ainda assim, cartilhas produzidas no início do século XX alinham-se programaticamente ao método analítico (palavração, sentencição); no caso paulista buscavam adequar-se às instruções oficiais. Na opinião de Mortatti (2000a), foi acirrada a luta que se travou entre os partidários do então novo e revolucionário método analítico e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o de silabação . A autora adverte ainda que concomitantemente a essa disputa, Rio de Janeiro e São Paulo travam uma luta em que o fluminense João Köpke e os professores paulistas, defendem diferentes modos de processamento do método analítico. A discussão continuava, tendo como foco o ensino da leitura, uma vez que a

⁶⁵ Entendia-se por historietas o conjunto de frases que continham relações entre si.

aprendizagem da escrita era entendida como uma questão de caligrafia, treino, que se efetivavam através de cópias e ditados. Mortatti (2000a) explica que, ao longo desse período, já no final de 1910 o termo alfabetização começa a ser utilizado para designar o ensino inicial da leitura e da escrita.

Mortatti (2000a) adverte que as novas urgências políticas e sociais que mobilizaram a década de 1920 aumentaram a resistência dos professores em relação ao uso dos métodos analíticos de alfabetização, e essa insatisfação levou-os a buscar novas propostas de encaminhamento da alfabetização. O que decorreu desse movimento foi que os professores que defendiam o uso do método analítico continuaram a utilizá-lo e a divulgar sua eficácia, no entanto, surge um movimento que buscou conciliar os dois tipos de encaminhamento de ensino da leitura e da escrita, o sintético e o analítico, e passaram a conceber métodos que foram denominados mistos ou ecléticos, ou seja, eram constituídos por metodologias de natureza analítica-sintética ou vice-versa. Estas novas formas de conceber a alfabetização foram consideradas como mais rápidas e eficientes. Quanto à disputa que se travara anteriormente, Mortatti (2000a) a ilustra dizendo que

a disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram; mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida em que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros (Mortatti, 2000b:9).

Em relação às políticas públicas de alfabetização, Mortatti (2000a, 2000b) nos dá conta de que aqui no Brasil, a partir dos anos de 1930, as iniciativas estaduais (não apenas as paulistas) foram-se “federalizando”, acompanhando o processo de nacionalização que se seguiu à Revolução de Outubro. A autora chama a atenção ainda para o fato de que todo esse processo de relativização da importância do método deveu-se ainda a Lourenço Filho que, em 1934, lança o livro Testes ABC para a verificação da maturidade necessária

ao aprendizado da leitura e escrita, que traz novas e revolucionárias bases psicológicas para a realização da alfabetização, cujo foco estava na aplicação de oito provas, que compõem o Testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade dos alfabetizandos e com isso organizar classes homogêneas e assim atingir a eficácia no ensino da leitura e da escrita (Mortatti, 2000b). Nessa época, segundo a autora, as cartilhas começam a basear-se predominantemente em métodos mistos ou ecléticos, e surgem também os manuais do professor, que vêm acompanhando as cartilhas. Disseminou-se, também, a prática do “período preparatório” para a alfabetização. A autora nos diz que

vai-se assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e a escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de ‘medida’, e o método de ensino se subordina ao nível da maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um ‘período preparatório’, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros (Mortatti, 2000b:10).

Essa forma de conceber a alfabetização, no Brasil, tem força até o final da década de 1970, início de 1980. Senna (1995), que foca sua análise, sobretudo, na questão lingüística da alfabetização nos diz que o paradigma mecanicista perdeu sua força quando as pesquisas constatarem que “o ato da escritura não se confunde com a fala e, tampouco, a língua escrita é equivalente à língua oral” (Senna, 1995:226).

É importante destacar que dentro dessa concepção de alfabetização surge o revolucionário Método Paulo Freire, também conhecido como Sistema Paulo Freire de Alfabetização. Paulo Freire fazia parte de um grupo de pessoas que constituía o grupo de pesquisa do MCP - Movimento de Cultura Popular. Tratava-se de um método que possui

um forte acento na questão da conscientização⁶⁶. Paulo Freire e sua equipe realizaram uma experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte e também no CEPLAR. O método, de palavração, consistia em trabalhar com palavras retiradas do universo vocabular dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização. O trabalho com cada uma das palavras era precedido de uma reflexão política realizada pelos alunos e professores, que Paulo Freire chamava de *educandos* e *educadores*. O método Paulo Freire foi criado durante um período singular da história do Brasil e a urgência em alfabetizar levou seu autor a circunscrevê-lo a um período de 40 horas.

6.4.2 O paradigma lingüístico

A partir da constatação de que o mecanicismo foi perdendo a força e foi se configurando um novo paradigma: o lingüístico, baseado na convicção de que entre a língua escrita e a língua oral não existe uma relação imediata, tal qual preconizada pelo paradigma mecanicista. Além disso, as condições de uso de ambas, língua escrita e língua oral, são distintas e inconfundíveis. Essas diferenças ocorrem “*tanto em relação às condições formais (relativas a regras gerais do sistema gramatical), quanto às condições de natureza pragmática (relações sociais, psicológicas e, até mesmo, históricas)*” (Senna, 1995:227).

As pesquisas de Senna (1995) apontam para o fato de que tais posicionamentos em relação às condições diferenciadas do uso das línguas orais e escrita são possíveis por conta de correntes teóricas da Sociologia, da Sociolingüística e da Educação. Esses posicionamentos corroboram a idéia de que a modalidade escrita da língua refere-se a um código que está a serviço das classes sociais dominantes e não a um código revelador de saber. Por sua vez, a língua oral, ou como prefere Senna (1995) as línguas orais, constituem-se em modalidade de expressão individual e sociocultural. Assim sendo, provocam o enfraquecimento da modalidade escrita.

Essa nova concepção tem efeitos significativos na prática alfabetizadora e, uma vez que não mais existe a equivalência entre a língua oral e a escrita, perde o sentido pensar a alfabetização como uma prática de Codificar (escrever) e Decodificar (ler) e toma lugar a idéia de que para se efetivar o ato comunicativo é necessário que haja um compromisso com o desenvolvimento da capacidade de expressão do alfabetizando. Desta forma, ler passa a ser uma atividade intimamente ligada ao ato de interpretar,

⁶⁶ Segundo Fávero (2003) foi no início de 1960 que o termo conscientização foi criado, influenciado pelos estudos de Álvaro Vieira e Rolanda Corbisier do ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros e pelo Pe. Henrique Lima Vaz (Fávero, 2003).

enquanto escrever associa-se à prática de socializar e socializar-se. Esse paradigma recebe influência direta do princípio do Deficit Lingüístico, e por isso, a ação alfabetizadora reveste-se de uma tendência compensatória que acredita que o alfabetizando necessita apropriar-se dos meios de expressão da cultura dominante. Senna (1995) sinaliza para o fato de que *“não existe, ainda, nenhum compromisso em legitimar socialmente a língua oral, restando ao alfabetizando substituir a sua própria língua pela língua das classes dominantes”* (Senna, 1995:8).

O processo de alfabetização, de acordo com o paradigma lingüístico, assume um ritmo diferente, pois não pode mais se restringir ao domínio do código escrito, tornando-se um processo muito mais longo e que necessita privilegiar, enquanto percurso o aprendizado de variadas formas de expressão da língua escrita; além disso, saber a língua escrita implica saber usá-la para se socializar.

Dentre os métodos que se seguiram, influenciados por esse paradigma, podemos citar o método lingüístico ou natural, que associa sempre o desenvolvimento da escrita a um ato comunicativo no qual o alfabetizando esteja inserido. Nesse processo, a forma escrita está associada à forma gramatical de uma sentença. É bom que se diga que, mesmo com o advento dessa nova maneira de conceber o ensino da leitura e da escrita, os métodos tradicionais continuaram sendo utilizados, pois o que os alfabetizadores desejavam de uma proposta era que ela realmente contribuísse para o desenvolvimento de habilidades para o aprendizado do código escrito, e essa tarefa o método lingüístico não realizou.

6.4.3 Paradigma Semioticista

A partir do final da década de 1970 funda-se uma nova tradição no ensino da escrita e da leitura: a alfabetização sob medida, subordinada à maturidade do alfabetizando, a quem se ensina. Assim, as questões didáticas ficam totalmente subordinadas às de ordem psicológica. Entretanto, esse tipo de abordagem não se manteve por muito tempo e passou a ser duramente questionado e, no início da década de 1980, novas urgências políticas e sociais surgem nesse contexto e as mudanças se fazem necessárias e imediatas, a fim de que se possa superar as dificuldades que as crianças vêm enfrentando sistematicamente no período da alfabetização. Surge então, o paradigma

semioticista que fará desaparecer das práticas alfabetizadoras a noção de compensação (influência da lingüística positivista), além disso, irá legitimar a língua oral e as demais manifestações de linguagem. Senna (1995) adverte que foram diversos os fatores que contribuíram para essa mudança. Segundo esse pesquisador, na lingüística, a teoria variacionista de William Labov demonstrou que as línguas estão sujeitas a transformações através dos tempos e também do espaço e ocorrem ao longo de um processo evolutivo, inadiável e incontrollável, movido por leis externas. Guy, Feagin, Schiffirin, Baugh (1997) explicitam em sua pesquisa *Towards a social science of language* que a teoria de William Labov constitui-se num campo vasto que inclui diferentes áreas de pesquisa, como o estudo da contextualização social da linguagem, a dinâmica interna da variação e da mudança lingüísticas, o estudo de variedades não-standard como o inglês afro-americano, a análise da estrutura do discurso e, ainda, da influência de fatores discursivos e interacionais sobre a comunicação humana. Todos esses elementos convergem para um denominador comum: o estudo da língua na sociedade sustentado em observações diretas das práticas discursivas cotidianas. Esses estudos realizados por Labov em sua Teoria Variacionista demonstraram que as variações lingüísticas, por conta dos falantes de classes sociais e culturais distintas, não apresentam perda de qualidade expressiva mas, ao contrário, demonstram os estágios evolutivos da gramática (Senna, 1995).

Segundo Senna (1995) a partir da Teoria Variacionista a língua escrita sofre um expressivo abalo, uma vez que deixa de ter sentido regular enquanto forma padrão da Língua do Estado. A esse respeito, diz o autor

Os diferentes falares - até então ditos corruptelas da forma culta - legitimam-se como estados diferenciados da língua, igualmente corretos e eficazes. As variadas revoluções sociais - concernentes aos hábitos e aos valores - legitimam, por seu turno, as individualidades e as regionalidades manifestas pelos indivíduos, assegurando-se, assim, o direito de ser, na sua totalidade epistêmica. A educação precisa encarar, de frente, as heterogeneidades nos alunos, especialmente nos cursos de 1º grau, cedendo

pela primeira vez, a uma concepção curricular diferente da do padrão herdado do século XIX (Senna. 1995: 229).

Diferente do que possa parecer, o paradigma semiótico, avisa Senna (1995), é muito mais do que uma teoria da alfabetização, uma vez que se soma a um conjunto de teorias epistemológicas que tratam, no fim do século XX e início de século XXI, da natureza do pensamento contemporâneo. Senna (1995) define o contexto em que as ciências da linguagem se encontram atualmente alertando que *“para além do sistema de expressão existe um homem dotado de linguagem; para além deste, existe uma sociedade semiótica”* (Senna, 1995:230).

Esse novo paradigma toma corpo a partir da década de 1980 e traz de inovador uma ruptura com as técnicas heurísticas de intervenção junto ao alfabetizando, pois nos paradigmas anteriores tanto a alfabetização quanto a lingüística depositam no método a teoria que age sobre o indivíduo e por não legitimarem socialmente variadas manifestações de linguagem, obrigam o alfabetizando a chegar ao padrão culto da língua como única resposta para a qual converge todo o processo alfabetizador (Senna, 1995). Nesse sentido, sugere esse pesquisador que se mude o termo “método” para o termo “atitude”, uma vez que no paradigma semiótico não se antecipa um comportamento final, mas incorporam-se procedimentos internalizados pelo indivíduo, que são acionados a cada novo sistema de códigos a descobrir (Senna, 1995).

Nesse contexto paradigmático, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, fruto das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidas pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Esta nova concepção desaba sobre o contexto educacional brasileiro como uma verdadeira “revolução conceitual” demandando, acima de tudo “desmetodizar-se” o processo de alfabetização e questionar-se a necessidade das cartilhas, bem ao gosto do paradigma semiótico. Formulada com base em uma concepção de linguagem apresentada na lingüística moderna por Noam Chomsky, a Psicogênese da Língua Escrita formulada por Ferreiro e Teberosky (1984) funda-se na concepção de universais lingüísticos.

Aqui no Brasil o *boom* causado por essas pesquisas repercutiu no âmbito das escolas públicas e privadas, além disso, ganhou terreno e foi parar na casa da Alfabetização de Adultos. Ferreiro (1983) realizou um único estudo sobre os adultos que

circulou em 1986 nos meios acadêmicos, sob o título *Los Adultos Analfabetos y Sus Conceptualizaciones del Sistema de Escritura* trazendo enorme esperança de que as dificuldades vividas pelos alfabetizadores de adultos também estivessem contempladas com o que as autoras chamaram de Psicogênese da Língua Escrita. Nessa pesquisa, realizada com adultos analfabetos⁶⁷, Ferreiro (1983) concluiu que estes tais como as crianças, com algumas pequenas diferenças, relacionadas, sobretudo, com suas experiências de vida, também possuem concepções acerca da língua escrita.

Com efeito, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) traziam para o debate questões bastante instigantes e embora as pesquisadoras afirmem que não criaram um método ensino, vêm sendo difundidas e aconselhadas como Didática da Língua Escrita pelo Ministério da Educação Brasileiro, através dos Parâmetros e Referências Curriculares Nacionais para Educação Básica.

Ex-colaboradora de Jean Piaget, Emília Ferreiro sofre enorme influência da Epistemologia Genética, e influenciada pelas teorias da Psicolinguística Contemporânea e pela Gramática Gerativa de Noam Chomsky. Podemos observar também na teoria de Ferreiro e Teberosky (1999) influências do psicólogo russo Lev Vygotsky, que levam as autoras a declarar no final da Psicogênese da Língua Escrita: *“ao finalizar nosso trabalho, descobrimos que estávamos fazendo, sem o saber, o que Vygotsky (1978) tinha claramente assinalado há décadas”*:

*Uma tarefa prioritária da investigação científica é desvendar a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando o que é que conduz à escrita, quais são os pontos importantes por que passa esse desenvolvimento pré-histórico, e qual é a relação entre esse processo e a aprendizagem escolar*⁶⁸.

Essas pesquisadoras afirmam que os métodos de alfabetização, enquanto ação específica do meio, podem frear, facilitar ou dificultar o processo, mas não podem criar aprendizagem. Segundo as autoras, a obtenção de conhecimento é um resultado da

⁶⁷ Ver: Ferreiro, Emília. *Los Adultos Analfabetos y Sus Conceptualizaciones Del Sistema de Escritura*. DIE. Cuadernos de Investigación Educativa. México, 1983.

⁶⁸ As autoras não citam a obra, nem a página, apenas a data, 1978.

própria atividade do sujeito e, na concepção piagetiana sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento) (Ferreiro e Teberosky, 1999). Sobre a escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam :

Inspirando-nos parcialmente em Chomsky e Halle poderíamos esboçar a seguinte resposta: a escrita não deve ser necessariamente nem habitualmente, uma transcrição fonética da fala; os sinais escritos podem corresponder a formas fônicas que não coincidem inteiramente com os sons efetivos; porém, se as similitudes semânticas que correspondem à existência de um mesmo lexema em palavras diferentes estão refletidas nas similitudes da escrita, o sistema de escrita em questão pode adaptar-se com facilidade às variantes dialetais e pronúncia (Ferreiro e Teberosky, 1999:269).

Ferreiro e Teberosky (1999), reconheceram a criança como sendo capaz de sugerir hipóteses, de testá-las, e de criar sistemas interpretativos do mundo. O problema principal da alfabetização seria, segundo as autoras, o uso da cartilha, que sempre se baseou em atividades mecanicistas de treino e memorização, ignorando que a alfabetização também se explica por variáveis sociais, culturais, políticas e psicolinguísticas. Para Ferreiro e Teberosky (1999), o método tradicional também pecava por desconsiderar a função social do texto. Em uma concepção psicogenética de alfabetização, uma criança em processo de construção da língua escrita procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e no intuito de compreender e formular hipóteses busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria a sua própria gramática, que segundo as autoras “*não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim, criação original. (...) no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem fabricada pelos outros, aparece uma criança que reconstrói para si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio.*” (Ferreiro e Teberosky, 1999:24).

Possuindo um referencial que se ancora em bases inatistas, podemos observar na passagem a seguir a aceitação, por Ferreiro e Teberosky (1999), da existência de uma gramática inata universal, defendida por Chomsky . Segundo elas

é surpreendente o grau de conhecimento que um acriança tem sobre o seu idioma: para regularizar os verbos irregulares, precisa ter distinguido entre o radical verbal e a desinência e ter descoberto qual é o paradigma ‘normal’ (isto é regular) das conjugações dos verbos. Assinalemos, de passagem, que este é um fenômeno que podemos considerar como universal, já que foi testado para todos os idiomas dos quais possuímos dados fidedignos (grifos meus)(Ferreiro e Teberosky, 1999:270).

O fenômeno universal apontado pelas autoras é aquele definido por Noam Chomsky em sua Gramática Gerativa. Na opinião de Chomsky (1977,1972) todos os seres humanos nascem detentores de um conjunto determinado de conhecimentos do idioma universal, que constituem a “estrutura profunda” da língua. Desse modo, Chomsky (1977,1972) opõe-se à teoria da Psicologia Behaviorista, segundo a qual todos os conhecimentos do idioma precisam ser aprendidos.

E aqui temos uma questão a nos preocupar, pois os universais lingüísticos da teoria de Noam Chomsky não possuem estatuto de regularidade; trata-se, ao contrário, de uma questão controversa, demandando debate e reflexão. Na opinião de Senna e Portes (2007c) os universais lingüísticos de Chomsky se prestam mais para justificar e sustentar o tipo de descrição gramatical defendida por ele em sua Gramática Gerativa, baseada em hipóteses que se assemelham ao processo de aquisição da fala, podendo assim atribuir-lhes um caráter biológico, cientificamente mais reconhecido.

A Psicogênese da Língua Escrita, amplamente difundida em território brasileiro, não realizou a transformação que anunciou ao chegar, e desta forma, os custos em alfabetizar jovens, adultos e crianças permanecem, e nos fazem concordar com Senna (2007^a, 2007b) quando ele afirma que o maior problema dessa teoria é ser protagonizada por um sujeito idealizado, dono um modo de pensar que o conduz inexoravelmente a

uma escrita alfabética. Assim, o sujeito alfabetizando oriundo de culturas orais que vivem à margem da cultura científica, ao longo do seu processo de alfabetização, ao invés de chegar a uma escrita alfabética, vai derivar um tipo de texto que não o conduz a uma escrita alfabética, mas a estruturas permanentemente metafóricas.

6.5 Sobre cartilhas utilizadas no Brasil, sobretudo nas classes de alfabetização de adultos

O ensino brasileiro, até o final do Império, consistia em poucas escolas, ou como define Mortatti (2000a), tratava-se de salas desorganizadas, improvisadas, que abrigavam turmas heterogêneas formadas por alunos de todas as séries. Além disso, funcionavam em prédios totalmente inadequados para esse fim. Essas atividades ficaram conhecidas como “aulas régias”⁶⁹. O material utilizado nessas aulas por professores e alunos era bastante precário, embora já houvesse no Brasil, na segunda metade do século XIX, algum material escrito vindo da Europa com a finalidade de auxiliar nas aulas de leitura e escrita (Mortatti, 2000a). As atividades alfabetizadoras, nessa época, aconteciam muito mais freqüentemente no âmbito doméstico. Além de não termos muitos dados concretos sobre os materiais escritos que circulavam por essas salas de aula de constituição tão inusitada, é preciso compreender que nesse período, não só a constituição de livros e demais impressos para serem utilizados estava em construção, mas a constituição da própria identidade da instituição escolar. Nessas primeiras classes, havia as tábuas e tabelas que infelizmente, segundo a autora, não são mais encontrados hoje em dia, mas segundo as descrições encontradas elas parecem ser um tipo de suporte e gênero textual que se caracteriza como “uma grande página de um livro para todos” (Frade, 2007:2). Sobre as tábuas e tabelas, essa pesquisadora esclarece:

*este suporte democrático permite que o olhar dos iniciantes
pouse sobre um mesmo lugar. Não sabemos se este mesmo
material circulou em outros espaços sociais e nem dispomos*

⁶⁹ Pelo alvará de 25 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, Pombal criava as aulas régias de Latim, Grego, e Retórica. Criou também a Diretoria de Estudos que só passou a funcionar após o seu afastamento. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras.

de exemplares conservados para avaliar suas características, mas ele parece ser, ao mesmo tempo, um tipo de suporte de gênero textual que guarda relações com usos propriamente escolares (Frade, 2007:2).

Ainda sobre as tabelas e tábuas, Frade (2007) esclarece que se tratava de um material ligado ao método oficial de ensino, denominado de método mútuo ou lancasteriano, que se pretendeu instalar no Brasil nas primeiras décadas do século XIX. Esse método apresentava uma economia e racionalidade próprias para ensinar um número grande de alunos com a ajuda de alunos e monitores. A característica principal desse tipo de material é que precisava estar na altura dos olhos de todos os que se encontravam na classe, que era organizada em grandes bancos; o aluno precisava estar atento e olhar para os comandos de um “aluno monitor”, que ia mostrando as letras, nomeando-as e pedindo sua reprodução em caixas de areia. O curioso dessa atividade, comenta Frade (2007), é que se produzia uma leitura permanente e uma escrita efêmera.

Após esse período inicial, com a identidade escolar melhor definida, de forma geral, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e “silabários”. Essas “cartas do ABC”, na opinião de Frade⁷⁰ (2007), talvez fossem o mesmo material denominado abecedário; quanto ao silabário, a autora admite que deve ter sido um material diferente, pois nos documentos escritos, encontrados em bibliotecas e datados do início do século XIX, os professores solicitam a seus chefes, para suas aulas de Ensino Mútuo, abecedários e silabários. Apesar de diferentes, todos eles continham o alfabeto e palavras acompanhadas de gravuras.

Em relação ao ensino da leitura e da escrita para adultos⁷¹, objetos desse estudo, foram produzidos pouquíssimos materiais escritos, como livros e cartilhas, especialmente formulados para essa clientela. Analiso aqui alguns exemplares de cartilhas usadas na EJA no período que se situa aproximadamente entre 1960 a 1990. Não encontrei cartilhas a partir do período que se segue, a não ser o material formulado para a Alfabetização Solidária pela ONG Ação Educativa, denominado “Viver e Aprender”, que não é uma

⁷⁰ Pesquisadora do CEALE, nas áreas da Alfabetização, História da Alfabetização e do Livro.

⁷¹ Os jovens só começam a ser considerados nessa modalidade de ensino a partir de 1997, quando da V CONFINTEA, onde a denominação EJA se torna oficial para designar Educação de Jovens e Adultos.

cartilha. Apesar disso, traz no seu âmbito uma perspectiva analítica, uma vez que propõe ao aluno realizar algumas atividades totalmente ligas à identificação das letras, como contar as letras de seu nome e outras atividades similares. No mais, ao longo de seus três fascículos, esse material traz diversos textos para serem trabalhados pelos alfabetizadores em sala de aula, aborda conteúdos de matemática e atividades de estudos sociais.

Na figura 1 (Anexo1), temos uma das primeiras cartilhas produzidas pelo MEB, infelizmente sem data, mas que provavelmente foi produzida entre as décadas de 1960 e 1970. Nessa cartilha é utilizado o método mecanicista de palavrção, de orientação analítica. O interessante dessa cartilha era que possuía um forte conteúdo político, valorizando o contexto de vida e de trabalho dos alfabetizandos.

Na figura 2 (Anexo 1), temos uma rádio-cartilha do SIRENA – Sistema Radio educativo Nacional/MEC, da década de 1960. Nessa página vemos uma lição chamada Eu, a casa e a família. Trata-se de um texto totalmente estereotipado, dentro de um cenário rural, com uma família branca, a mãe de saltos altos o recebendo, no portão, o marido que chega do trabalho. O marido, por sua vez, de terno e gravata e com uma pasta nas mãos, aparenta um tipo de vida que nada tem a ver com o dos adultos alfabetizandos. Refere-se a um material utilizado em fase mais avançada da alfabetização, mas ainda assim, o texto é totalmente sem sentido de vida, elaborado unicamente com o fim de promover a leitura de pessoas que ainda não dominam a leitura de palavras que possuem dígrafos e de outras dificuldades da língua como, por exemplo, inversões, plural, dentre muitas.

Na figura 3 (Anexo 1), vemos uma cartilha do MEB, de 1986, feita à mão, com letra cursiva apresentando uma lição chamada rádio. O método é palavrção de marcha analítica, parte da palavra para as sílabas e letras.

Nas figuras 4, 7 e 8 (Anexo 1), vemos as páginas iniciais da cartilha Ribeirinho, um trabalho do MEB, realizado com a colaboração do CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, para os povos ribeirinhos, na década de 1980. Neste material, aparecem os tão proclamados exercícios de prontidão, que consistiam em traçar com linhas pontilhas um percurso que se assemelhasse ao formato das letras, vogais ou consoantes. Esta tarefa tinha por objetivo treinar a mão do alfabetizando para a atividade da escrita, uma vez que, segundo essa concepção, escrever era copiar e reproduzir as letras e palavras sem, contudo, consolidar um processo de compreensão e produção do

texto numa perspectiva como a que se tem hoje.

Nas figuras 5 e 6 (Anexo 1), as gravuras mostram uma cartilha indígena, denominada, 1ª Cartilha Ticuna. Esse material foi elaborado por Reinaldo Otaviano do Carmo, Quintino Emílio Marques, Fidelis Antonio José, Francisco Otaviano do Carmo, Nino Fernandes, com a colaboração dos “voluntaristas” (sic) Inácio Nailson, Dílson Rapkiewicz e Silvio Cavuscens, da Prelazia do Alto Solimões, produzido pela Secretaria de Educação e Cultura de Manaus, em 1985. A tribo Ticuna era composta na época por 18.000 membros que viviam em aldeias ao longo do Rio Solimões, no Estado do Amazonas, próximo às fronteiras do Peru e da Colômbia. Segundo os autores dessa matéria, a tribo Ticuna representava, então, a maior população indígena do país. O mais interessante dessa tribo é que preservaram a língua Ticuna até os dias de hoje. As ilustrações são de autoria de um jovem índio Ticuna, de nome Henrique Emílio Felix Marques. O objetivo da cartilha era alfabetizar as crianças da aldeia na língua Ticuna. Como podemos observar, a cartilha é de orientação sintética, partindo das vogais, depois as sílabas e finalmente para palavras e textos. É interessante observar que a língua Ticuna possui 16 consoantes e 6 vogais, sendo que as vogais são carregadas no tom e incluem características como a nasalização e a laringalização, segundo os formuladores da cartilha. As consoantes e as vogais ticunas são representadas da seguinte forma: a,b,c,d,e,g,i,m,n,nh,o,qu,r,t,tch,u,ü,w,y,‘.

Na figuras 9, temos uma página de uma cartilha do MEB da Paraíba produzida em 1986, cujo tema é mutirão. O método utilizado é de natureza analítica, e parte do texto para as letras. Este, como nos outros trabalhos da mesma época, é pobre em termos lingüísticos, mas é muito rico no sentido de realizar uma educação política voltada para uma vida em comunidade.

No tocante aos métodos, a avaliação desse material não oferece muito o que apreender, mas no que diz respeito aos conteúdos políticos essas cartilhas são interessantíssimas, e algumas chegam a ser primorosas, uma vez que o objetivo principal desses trabalhos populares era oferecer conteúdos que permitisse a discussão política voltados para uma certa idéia de conscientização, organização e mobilização, no sentido da emancipação dos grupos populares.

No que diz respeito à alfabetização *stricto sensu*, não encontrei publicações dignas

de uma maior atenção salvo por seus conteúdos político-sociais, bastante interessantes. Grande parte dos trabalhos que examinei é ancorada em um paradigma mecanicista, com orientações de marcha ora sintética, ora analítica, corroborando as pesquisas de Mortatti (2000a), como descritas acima, que afirmam que esta forma de alfabetizar era a que predominava no Brasil na época em que esses materiais foram produzidos.

Em relação aos métodos e metodologias penso que a partir da década de 1990, com o advento da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky e a chegada no Brasil dos estudos de Lev Vygotsky, passamos por um período de “descartilhação”, que ficou conhecido como “desmetodização”. Este fato causou uma enorme “desarrumação” metodológica no âmbito das práticas. No âmbito da sala de aula vimos os professores perdidos e desorientados, sem muito acesso a essas teorias, estas estavam se constituindo num verdadeiro “modismo” nas academias, bem longe de nossas práticas. Perdido e sem saber por qual caminho seguir, o alfabetizador que se encontrava nas salas de aula, tanto de crianças como de jovens e adultos, viu-se obrigado a guardar suas cartilhas de BA-BE-BI-BO-BU, como se elas fossem materiais proscritos e proibidos. De 1990 até os dias de hoje vivemos na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (e quiçá das crianças!) entre o desconforto de não conseguirmos resultados satisfatórios com a Psicogênese da Língua Escrita e a sensação de que tudo o que fizemos anteriormente em relação a métodos e metodologias está definitivamente condenado e proibido. Trata-se de uma sensação de solidão extremamente nociva à possibilidade de realizarmos uma prática alfabetizadora que permita aos nossos alunos ingressarem nas práticas de escrita e nos atos de leitura da forma como têm direito. E assim ficamos, nós e eles, totalmente desautorizados, e o que é pior frustrados e impotentes frente a problemática da alfabetização.

Ressinto-me, portanto, de não ter encontrado até hoje uma formulação teórica para o complexo campo da Alfabetização de Jovens e Adultos que dê conta de tantas questões nela arroladas. Resta-me a constatação de que essa tarefa ainda está por ser realizada.

Primeiro os pés

Pedro Garcia

estou vivo
você também,
silêncio!

Silêncio:
Apenas as mãos
feche (definitivamente) a boca
maneje mãos e pés

assim
devagar
lentamente

depois tente a cabeça
e o corpo todo
lentamente

não caia em tentação
não fale:
primeiro os pés
depois as mãos

o corpo todo
lentamente
e aos poucos

novamente
e não se canse
- não fale -
os pés primeiros
assim:
aos poucos
lentamente

e nesse curso
nesta reeducação
quem sabe?
A sabedoria

Não fale!
os pés primeiro

Considerações Finais

Minha primeira constatação após explorar os diversos materiais que escolhi para realizar meu estudo é a de que existe um número bastante reduzido de pesquisas sobre os alunos. Dos poucos estudos que encontrei, na área Alfabetização de Jovens e Adultos, a maioria tem como foco a formação dos professores, seguidos pelos estudos teóricos. Repetidamente encontrei trabalhos sobre Vygotsky, Piaget e Emília Ferreiro, formulações estritamente teóricas que parecem servir apenas à academia, e às quais poucos professores terão acesso. Estão, além disso, bastante distantes da complexa realidade da escola e do alunado brasileiros, e estou certa de que esses trabalhos são úteis e necessários, mas certamente, servem muito pouco à prática de quem vive o dia-a-dia da sala de aula, e precisa de ajuda. Carvalho (2005) em interessante pesquisa de doutorado com base nos projetos e relatórios de pesquisa do CNPq a respeito da crise da escola pública brasileira de ensino fundamental, adverte que esses estudos *“transmitem ao leitor criterioso uma sensação de que tal ‘produto acadêmico’ não se encontra de todo presente no espaço social e discursivo desta escola. E conclui a pesquisa afirmando que “o produto acadêmico não deixa de ser uma Pesquisa Fora de Lugar”*. (Carvalho, 2004:17).

Essas pesquisas teóricas, quando muito, ajudam a quem as realizou a compreender a fenomenologia de várias teorias e processos, mas provavelmente nunca chegarão ao conhecimento dos professores que se encontram na prática. Desta forma, olhar para todas essas teorias à luz do que tenho vivido com meus alunos e com os professores em processo de formação, ao longo de tantos anos foi, sem dúvida, um exercício ímpar que me refez e me reinscreveu neste universo de uma outra forma, enquanto alfabetizadora,

enquanto formadora de professores da EJA, enquanto professora universitária, enquanto cidadã brasileira. À medida que fui (re)aprendendo, (re)discutindo e problematizando as questões estudadas, pude ver todas essas reflexões transparecerem na minha prática, tanto como alfabetizadora, como formadora de alfabetizadores e professores da EJA.

Uma outra reflexão decorrente deste estudo foi compreender melhor as diversas áreas do conhecimento que, de alguma forma, contribuem para uma adequada formulação das bases teóricas da Alfabetização de Jovens e Adultos. Uma área que muito me surpreendeu foi a da Psicologia e, embora eu não pertença a ela, me arrisco timidamente a dizer que, olhada por uma pessoa leiga como eu, parece-me um campo de estudo bastante conturbado. Machado (1981) que analisa a obra de Foucault, afirma que principalmente em “As Palavras e as Coisas” quando este filósofo francês se propõe a fazer uma arqueologia das Ciências Humanas, ele afirma que existe na modernidade um tipo de saber que os epistemólogos nunca definem se é ciência ou não. Isso, na opinião de Machado (1981) serve para a Sociologia, a Psicologia, a Economia e a Antropologia. Segundo Foucault (1987^a), esse fenômeno acontece porque esses campos de estudo, quando surgiram, assumiram os modelos de outras ciências. Pode haver, então, uma Sociologia que pende para o Marxismo e se aproxima da Economia, ou uma Sociologia do tipo mais Positivista, Funcionalista, que nada tem a ver com a Economia. Também podemos encontrar uma Sociologia que se aproxima mais da área da Linguagem (Machado, 1981). Na opinião de Foucault (1987a) podemos dizer o mesmo da Psicologia. Assim, pode existir uma Psicologia ligada à área da Linguagem e uma outra de orientação Behaviorista, extremamente ligada à Biologia, a tal ponto que você não sabe mais o que é Biologia e o que é Psicologia.

Concordo com Foucault (1987^a) quando ele afirma que as Ciências Humanas não têm como objeto realidades empíricas nem o sujeito transcendental, porque senão elas assimilariam as ciências empíricas ou a Filosofia. Apesar disso, elas se ocupam em preencher o espaço que separa esses dois universos, relacionando-os às suas condições de possibilidades, ou seja, enquanto saberes sobre o homem que estão nas ciências empíricas ou na filosofia moderna (machado, 1981).

Machado (1981) afirma que nessa perspectiva, é como se os saberes se

equivalessem e, pensando dessa forma, a questão da *verdade* fica bastante diferente, quer dizer, Foucault (1987a) não subordina a existência da verdade à cientificidade e nem fala em progresso da verdade. Em uma perspectiva foucaultiana, a verdade não é universal, seja espacial ou temporalmente, mas é fundada numa idéia de genealogia. Assim, Foucault (1987a, 1987b) procurou explicar o aparecimento e o desenvolvimento dos saberes como elementos de um dispositivo de natureza eminentemente política. Poderíamos dizer que a genealogia, tal como Foucault (1987a) a elabora, é uma análise histórica das condições políticas da existência do poder. A reflexão trazida por Foucault (1987a) sobre a complexidade do campo das Ciências Humanas me leva a concluir que, mesmo tendo transcorrido alguns anos da época em foi produzida, nos alerta para o fato de que há uma enorme tarefa a ser realizada no sentido de definir melhor essas Ciências e encontrar o seu lugar. Sendo a arqueologia uma atividade baseada na desconstrução e na história, talvez possamos utilizá-la como um caminho no sentido de realizarmos nossa tarefa de definir e compreender o papel das Ciências Humanas no contexto brasileiro. Assim, talvez possamos partir para campos teóricos de formulação da área da Educação Inclusiva que dêem conta de uma sociedade complexa como a nossa.

Fica em mim, após essa incursão teórica, uma enorme esperança de que um dia poderemos pensar na Educação Inclusiva não como um sonho distante e difícil de realizar, mas como fruto de uma produção teórica totalmente libertada do conceito de verdade. Corroborando essa idéia, Senna (2007b) diz que a comunidade científica, no âmbito de produzir pesquisas que dêem suporte à prática da Educação Inclusiva, precisa ser capaz de derivar um conceito de *verdade* capaz de satisfazer as condições de saberes que nunca se bastem em si mesmos e que se apliquem, caso a caso. Esses estudos teóricos reacenderam em mim a esperança na possibilidade de poder me valer, um dia, de aportes teóricos de uma Psicologia da Aprendizagem que não se confunda com a Biologia, mas que seja capaz de explicar o homem, o ser humano, com toda a sua subjetividade, desvinculado da idéia de dominação e atrelado a sua historicidade. Se chegarmos até aí, teremos, certamente, a possibilidade de construir uma teoria do conhecimento que esteja a serviço de uma Educação Inclusiva e que, de preferência, perca essa adjetivação, que hoje soa como se fosse um “curativo”, podendo simplesmente ser chamada de Educação Pública Brasileira, e aqui, pública não significa algo feito *para as pobres*, mas uma educação

historicamente formulada *para todos*.

E falando em historicidade, não foi difícil compreender o porquê de jovens e adultos sem alfabetização ou pouco escolarizados possuírem um estigma tão grande, com forte acento em sua auto-estima e com sérias implicações em sua identidade. Revisitando a História da Alfabetização de Adultos foi fácil perceber o quanto a concepção dos Programas e Campanhas promovidos pelo Estado estavam imbuídos de uma idéia de vergonha, de doença e de minoridade que até hoje afeta diretamente não só a vida pessoal, mas sobretudo, o processo de escolarização dessas pessoas. Todo esse preconceito proclamado por cidadãos ilustres como Miguel Couto, Olavo Bilac, Machado de Assis, Sírio Bocanera, entre outros, desautorizou os alunos (eu diria que afetou também os professores), de uma forma preocupante, a transitarem pela cultura letrada. Isso porque a maior parte dos conteúdos que se encontram subjacentes à alfabetização estão impregnados das relações de poder que permeiam toda a história do saber. E nesse fato reside um dos maiores obstáculos pelos quais transitam os professores que alfabetizam os jovens e os adultos que buscam a escola tardiamente qual seja, libertar os saberes adquiridos pela experiência de vida de um estigma de menos valor. É bastante significativo o depoimento de Conceição, minha aluna numa Classe de Alfabetização do Curso Noturno do Colégio Santo Inácio, que foi, por toda a vida, uma respeitada cabeleireira em um famoso hotel do Rio de Janeiro, e com isso sempre obteve recursos materiais para se manter confortavelmente, com apartamento próprio na zona sul do Rio de Janeiro, em área nobre, fora das favelas, mas que hoje, aposentada, após três anos estudando, não consegue consolidar o seu processo de alfabetização para além de uma alfabetização funcional. Em 2007, Conceição me fez essa confidência, por escrito: *“A unica coisa no mudo que eu quero é le escreve. Eu telho tudo. Telho mina profiçãõ, telho tudo mesmo, ate casa propis, mas se eu não suber le nem escreve, eu não telho nada. Eu aixõ lindu. Eu vivo tetado te isso.* (Maria da Conceição Oliveira - 65 anos).

No que se refere ao aparecimento dos marcos legais na EJA, a questão é ainda mais séria, pois a forma extremamente lenta, escorregadia e complexa como a questão do direito foi se forjando, ao longo dos tempos, nos permite constatar que toda a legislação anterior, e a atual em uma escala significativamente menor, estão assentadas numa perspectiva do favor, da pena e da minoridade. E não é de se estranhar que até hoje,

mesmo com uma legislação de EJA que avançou bastante em relação ao passado recente, ainda não se faça cumprir, adequadamente, o texto da lei. Pior que isso é constatar que a maior parte dos professores e demais agentes escolares que atuam na EJA, seja das escolas da rede pública ou da rede particular de ensino, desconhecem totalmente esses documentos e realizam o seu trabalho pedagógico utilizando o que sabem sobre a escola das crianças. Isso porque a formação dos professores que atuam na EJA é, na maioria das vezes, insuficiente, aligeirada e situa-se fora de um projeto político que dê conta de refletir e buscar alternativas para a questão da inclusão desses alunos. A alfabetização precisa cumprir a tarefa de torná-los usuários da língua escrita, de forma que valide seus saberes da experiência, através de um projeto de sociedade que realmente os aceite explicitamente, e não de forma velada, e os coloque em seus devidos lugares como sujeitos sociais que desempenham papéis fundamentais na produção de bens materiais e culturais importantes para a manutenção da sociedade. Isso significa poder ocupar um lugar que ofereça retribuição econômica adequada às atividades profissionais e culturais desses sujeitos, que resgate os cinco séculos de miséria e exclusão por eles vividos, enquanto cidadãos e provedores de serviços essenciais à sobrevivência das cidades; cidadãos esses que trabalham como domésticas, operários de obra, faxineiros, cozinheiros, entre outros. Não há como discordar do fato de que *“o sujeito anônimo é na verdade, o grande artesão da história”*(CNE/CEB nº 4/98). É preciso que se promova um resgate que, entre outras coisas, abra novas perspectivas de vida e de trabalho, de modo que esses sujeitos sociais não fiquem sempre com o que sobrou, mas que tenham direito garantido a tudo o que desejarem, e escolherem de fato.

No que se refere à formação dos professores associada à história e aos marcos legais, foi apenas após a V CONFINTEA que os olhares dos gestores se voltaram mais atentamente para a questão da Educação de Adultos. Esse congresso internacional gerou documentos que foram precursores na elaboração do Parecer 11/2000 CNE, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No âmbito desse documento, a questão da formação dos professores foi tratada com um pouco mais de cuidado, pelo menos, teoricamente. Diz o Parecer 11/2000 que *“o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”*(Parecer 11/2000:57). É curioso observar

que o texto da lei relacionado à formação dos professores enfatiza que o profissional da EJA deve interagir “empaticamente” e “dialogicamente” com essa parcela da população, ficando muito difícil compreender o que é que o texto está querendo dizer com uma interação empática e dialógica.

Na realidade, os profissionais da EJA se ressentem com a falta de formação apropriada, tanto para serem alfabetizadores quanto para realizarem o trabalho pedagógico nas etapas seguintes da Educação Básica. São pouquíssimos os cursos de graduação que oferecem habilitação nessa área; e mesmo aqueles que dizem habilitar para essa modalidade de educação possuem, na área de EJA, uma carga horária infinitamente menor do que a das outras áreas, mostrando que ainda há muito o que ser feito para que os professores estejam adequadamente formados para a complexa tarefa de atuar com jovens e adultos para longe de uma compreensão “empática” e “dialógica”. Realmente, educar jovens e adultos acontece em meio a um “confronto de sistemas de conhecimentos”⁷² e nessa perspectiva, concordando com Bezerra e Rios (1995) o processo educativo não pode acontecer na expectativa de um diálogo tão somente, já que não há horizontalidade. Tendo em vista a natureza diversa dos saberes que se estranham num processo de aprendizagem de pessoas adultas, o que ocorre é um confronto entre diferentes e diferenças.

O que tem vigorado mesmo, no âmbito dos cursos noturnos, sejam eles públicos ou privados, é a consagração da idéia da missão, do voluntariado, da boa vontade; e todos, ou quase todos, funcionam na perspectiva da suplência, muito embora com o Parecer 11/2000, a noção de Suplência, que era a função única e principal da EJA, tenha sido substituída pelas funções Reparadora, Equalizadora e Qualificadora. Tais funções dariam um outro tom ao ensino de jovens e adultos mas, por desconhecimento dos professores e demais agentes escolares, ficam no papel, principalmente no que diz respeito à validação, pela escola e seus currículos, dos saberes adquiridos pelos alunos em suas experiências de vida e de trabalho. Em relação a essa validação, o texto das Diretrizes Curriculares para o Ensino da EJA é bastante claro quando afirma:

a EJA é o momento significativo de reconstruir essas

⁷² Tomo emprestado o termo “confronto de sistemas de conhecimento” de Rute Rios e Aída Bezerra (1995), que com essa categoria tiram da dialogicidade a responsabilidade do ato educativo com adultos, e colocam-na em termos mais seguros e complexos.

experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu 'fora' dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes 'saberes' nascidos destes 'fazeres'(Parecer 11/200:30).

Apesar desse dispositivo tão interessante, ninguém tem idéia do que seja validar esses saberes adquiridos fora da escola e, na prática, o que acontece é o aluno ter que aprender sob outra ótica, e outras perspectivas, estratégias e conteúdos que em nada se aproximam de sua experiência de vida, nem de seu interessante modo narrativo de pensar e conhecer as coisas. E para que esses alunos obtenham sucesso, precisam mesmo esquecer as estratégias que desenvolveram para ler, quantificar e compreender o mundo em que vivem, para aderir a uma outra forma de pensar e interpretar a vida que levam; é uma ótica cartesiana, fundada no pensamento científico, o único válido no interior das escolas. Ao contrário de se sentirem aceitos e apropriados, com seus conhecimentos validados, esses adultos defrontam-se com uma matemática extremante árida, textos que não lhe dizem absolutamente nada; tomam conhecimento de uma história e de uma geografia que não trabalham com a sua vida nem com o espaço, o tempo e o lugar que ocupam no mundo; e assim, passam anos e anos sofrendo para atravessar o Ensino Fundamental, quando não desistem no início do caminho para depois voltar e tornar a desistir, e tornar a voltar, até que desistem de vez, acreditando que a culpa foi sua, os professores estavam se esforçando, eles é que não tinham muita cabeça para os estudos. A respeito da permanência dessas pessoas na escola, Moreira (2005) sentencia: *“muitos de nossos estranhos entram, permanecem como estranhos algum tempo e, como estranhos, acabam por desistir da escola”* (Moreira, 2005:41). É comum vê-los entrar, sair, voltar, tornar a sair, enfim ficarem nesse movimento perverso por muitos anos.

Para se ter uma idéia desse longo e sombrio caminho que oscila entre permanências e desistências, tenho registros, no colégio onde trabalho, de um número enorme de alunos que estão nesse vai-e-vem há mais de vinte anos. Todos esses alunos e alunas, sem exceção, são trabalhadores importantes, com um interessante currículo de serviços prestados à sociedade. A maioria deles acredita que a culpa por todo esse

insucesso seja exclusivamente sua. E quando argumentamos com eles sobre esse assunto e tentamos trazê-los para essa discussão eles nos dizem que falamos assim só para agradar-lhes, pois um estabelecimento de ensino como o Colégio Santo Inácio não pode estar cometendo qualquer engano ao educá-los, já que se trata de uma instituição de muito prestígio, proclamado pelos seus patrões, pela mídia e pelo sucesso dos alunos do curso diurno. E, pensando assim, acabam concluindo a conversa nos dizendo *“eu é que sou muito cabeça dura mesmo, o colégio é o melhor que tem, todo mundo sabe disso”* (Severino, 45 anos, na classe de alfabetização há 3 anos).

Quanto ao tratamento pedagógico, uma vez que já sabemos, através das pesquisas de Piaget (1986), Vygotsky (1998), Bruner (2001, 2002), entre tantos, que as populações de cultura oral possuem um modo de pensar nem melhor nem pior do que os outros, mas de especificidade diferenciada, as Diretrizes Curriculares, ao invés de considerar a possibilidade de uma atuação pedagógica de outra natureza, ancoram-se na dimensão da equidade e sentenciam que a proporcionalidade de conteúdos como orientação de procedimentos pedagógicos é uma dimensão importante, e tem a ver com a aplicação da constância da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando essas inferiorizam as pessoas. Sobre a equidade, diz a Lei 11/2000: *“ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual aos desiguais, consideradas as condições concretas a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades face a um bem indispensável como é o acesso escolar”* (Parecer 11/2000:22). Fica parecendo que todos os problemas pedagógicos que diferenciam os alunos que tiveram acesso à escola e pararam de estudar, daqueles que nunca estudaram, ficam resolvidos em um passe de mágica, fruto de um simples estalar de dedos que evoca a dimensão da equidade.

Também salta aos olhos de quem está na prática, de um modo assustador, que o advento da EJA, enquanto modalidade de educação instituída e oferecida pelo Estado, no âmbito da rede pública, tem atraído os adolescentes do ensino regular, que não logrando sucesso na escola diurna, e absolutamente desmotivados por conta de tantas inadequações, têm migrado para o noturno para economizar tempo e garantir uma certificação mais rápida. Assim, as escolas noturnas de EJA - derivadas do movimento social conhecido como Educação Popular, que possui características e funções próprias,

politicamente constituídas - têm se descaracterizado enquanto local apropriado para os adultos trabalhadores que não puderam estudar na chamada idade apropriada. E para esse fato, o sistema público de ensino, “convenientemente”, tem fechado os olhos, e bem lá no fundo agradece aos céus por estar se livrando dos alunos que, segundo eles, possuem as tão proclamadas “dificuldades de aprendizagem”. Assim, na prática, a considerável diminuição dos limites de idade em relação às legislações anteriores, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais advertirem para que isso não aconteça, acaba servindo de alibi para um caminho de negação da obrigatoriedade escolar de oito anos, e da justificação de um facilitário pedagógico.

Em relação aos Marcos Legais, podemos concluir que a EJA, concebida até pouco tempo como compensação e não como um direito, ainda tem um enorme caminho a percorrer a fim de que se torne uma modalidade de Educação a serviço da formação permanente, para longe do ideário do “pouco para quem é pouco”. O caminho que falta ainda é muito longo; e minha incursão por documentos legais e pesquisas teóricas mostrou-me claramente que a EJA, tanto no campo teórico, quanto no prático ainda tem uma enorme tarefa pela frente, em que pese a realização de nove ENEJAs⁷³ e da constituição de 27 Fóruns de EJA com múltiplos encontros e articulações interessantíssimas e mesmo se preparando para a VI CONFINTEA⁷⁴ que será realizada no Brasil em 2009.

Em relação ao traçado de um perfil de sujeito a ser educado pela EJA também desejo colocar aqui um dado de minha experiência prática que me parece importante de registrar, algo que me faz confirmar a crença de que embora os grupos possam ser diferenciados por profissão, gênero, ou outra categoria qualquer, existem entre eles, operários de obra, domésticas, porteiros, faxineiros, trabalhadores rurais, traços comuns, recorrentes, que me fazem encaminhar um só perfil, e não perfis variados. Sobre esse sujeito da EJA, retomo as idéias de Foucault (1987a, 1987b), em seus últimos trabalhos, quando diz que uma urgente tarefa da Filosofia é propiciar um tipo de relação do indivíduo consigo mesmo que rechace e denuncie a pressuposta universalidade de todos os fundamentos que permitem que as relações de poder se cristalizem em estados de

⁷³ Encontros Nacionais Educação de Jovens e Adultos realizados anualmente, atualmente patrocinados pelo poder público, e apoiados pelo MEC.

⁷⁴ Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos

dominação, que elas se constituam sem recorrer a uma verdade interior, dada de antemão ao conhecimento e à experiência, e arraigada em uma profundidade íntima e inacessível. Trata-se de colocar o sujeito no centro da reflexão, mas um sujeito liberado dos atributos que lhe foram dados pelo saber moderno, pelo poder disciplinar e normatizador e de uma determinada forma de moral orientada para o código.

Quando Solange se recusa a mudar a sua fala não se trata de um processo consciente, uma decisão pessoal, fundamentada e explicável por ela ou por alguém que assim o deseje. O que ocorre é uma resistência em um nível bastante subjetivo, que ela percebe mas não consegue explicar. Ela me diz: *“Eu sei que é trabalho, mas quando dou fé já falei trabáio, eu sei que é dobrar, mas quando dou fé já falei drobá, não sei o que acontece, é muito rápido; quando eu tô falando é que eu vou sentindo que está saindo ‘errado’ e eu não consigo controlar, quando eu vejo, já foi; falei”*. Ela não se dá conta de que esse tipo de resistência a mantém incólume de uma descaracterização total de sua cultura, uma vez que em muitos aspectos ela já incorporou vários hábitos convencionados por uma cultura urbana, como, por exemplo, na questão dos aspectos ligados à aparência física; e isso acontece porque o modelo de beleza, nos seus princípios básicos, já entrava em sua casa no nordeste, através da televisão. Essa identidade fragmentada, em que os sistemas de significação e representação cultural são múltiplos e permanentemente confrontados por várias e desconcertantes identidades possíveis, ao menos provisoriamente (Hall, 2003), faz com que Solange e a maioria dos meus alunos, viva entre esse falar “correto” da sociedade moderna, da cidade grande e o falar de sua mãe, de sua terra; algo que “sua boca fala, sua mente permite e seu coração aceita”. Assim, em meio a essa fragmentação cultural, há alguns aspectos da vida e das culturas que Solange aceita, mas não incorpora; e outros que ele refuta. Em janeiro de 2008 ela esteve no Ceará visitando seus pais que não via há anos e voltou muito chocada com a condição de pobreza em que os encontrou e me disse que ela havia esquecido como era (Hall, 2003), e que só agora se dá conta do quanto aquilo tudo ficou estranho para ela que nasceu e foi criada ali. Solange pensava que eles, seus pais, por conta do “dinheirinho” (sic) que ela e seus cinco irmãos mandam todos os meses, já houvessem construído um banheiro, colocado água dentro de casa, tapado os buracos da parede de taipa, comprado eletrodomésticos e outros utensílios domésticos. Quando ela saiu de sua terra, deixou-os morando numa casa de palha de coqueiro e agora

moram numa casa de taipa, coberta por telhas. Voltou chocada e passou dias e dias falando, compulsivamente, sobre isso: *“como é que pode viver assim, não sei porque a mãe não comprou nenhum lençol na cidade, o pai não pôs água pra dentro de casa. Socorro, no quintal da casa da mãe tem manga e acerola, que apodrecem no chão; e dentro de casa não tem nem um liquidificador pra fazer uma vitamina, um suco, uma sopa, nada. Fica aquilo tudo estragando no quintal, as galinhas comendo, e eles passando fome, magros e doentes.”* Lembrei a ela, com muito carinho e cuidado, que isso que ela viu na casa de seus pais é o mesmo que acontece aqui em casa. Mantenho sempre minha fruteira cheia de frutas, minha dispensa com muitos legumes e verduras (sou vegetariana, na verdade sou *vegan*, crudista), que ela ignora, não come, não se interessa. Ela só come arroz, feijão, carne, macarrão, pão, batata e farinha; nem abóbora e aipim fazem parte do seu cardápio, embora façam do meu. Solange tem quatro úlceras no estômago, que a fazem sofrer dores horríveis, e não aceita incorporar outros itens “mais saudáveis” na sua alimentação, e impõe à Jullya a sua dieta. Quando ela passa muito mal do estômago e precisa ir ao hospital para ser medicada e eu chamo a atenção para o fato de que sua alimentação está estragando sua saúde, ela me diz que sua mãe não a acostumou assim, comendo aquelas coisas e que ela não gosta, nem quer saber de comer legumes nem verduras, e num tom mais insurgente me fala com firmeza: *“A mãe criou sete filhos assim, e ninguém morreu ainda, tá todo mundo vivo, se fosse assim, não tinha mais ninguém vivo no Ceará.”* Ela faz com os alimentos o mesmo que faz com as palavras, e com isso de alguma forma preserva seu passado, sua cultura e tenta seguir os passos da mãe. E baseada nesse princípio de vida, não é de se admirar que ela ache normal que seus pais, antes dos setenta anos, sejam hipertensos e já tenham tido dois “derrames”(sic) cada um, vários episódios de “isquemia cerebral” (sic), e vivam constantemente com problemas intestinais. A mãe de Solange não mexe mais o braço esquerdo e o pai não consegue mais trabalhar no quintal de casa, pois tem um “pedacinho de terra” que daria para que ele sobrevivesse plantando o que quisesse. O povoado onde vivem os pais de Solange fica nas imediações de um distrito de Ipueiras, chamado América. Trata-se de uma região serrana, divisa com o Piauí, com terra relativamente boa e chuvas freqüentes.

Solange, assim como a maioria dos meus alunos alfabetizando, vive entre dois mundos, talvez três ou mais, oscilando entre a sua cultura de origem e a cultura letrada, urbana, que ela, querendo ou não, precisa interagir e em certos aspectos, incorporar (Hall,

2003). Esse fato é fartamente comprovado quando ela, antes de voltar das férias, compra para a mãe no Ceará um ferro elétrico, um liquidificador e alguns utensílios domésticos que julga serem imprescindíveis dentro de uma casa. Sua mãe, segundo ela, dá pouco ou nenhum valor a isso, aceita, mas não incorpora, “vai guardar”, me diz Solange num tom irritado. Assim, Solange expressa mais claramente seu trânsito conturbado pelas várias culturas nos quesitos linguagem e alimentação. Pela cultura letrada ela transita escorregadiamente, ora querendo se apropriar da leitura e da escrita e me pedindo que não a deixe falar “errado”, - pois sonha em “enricar” e ter um marido “estudado”, que de preferência seja médico - ora me dizendo, olhos nos olhos, que “veve”, “fóscuro”, “beibelóide”(criança com alguma doença que afete a parte mental), e todas as palavras com “lh” que ela transforma em “iá” e “iô”, como por exemplo, “trabalho” que ela diz “trabáio”, são palavras que ela só entende se falar desse modo, que não dá para mudar, “sua mente não aceita”, “sua boca não fala”, “seu coração não acredita” se essas coisas forem ditas de outra forma.

Em relação à alimentação, Solange também rejeita qualquer outro paradigma, seja o científico moderno, que lhe acena com uma variedade enorme de comidas industrializadas, e está na mídia e nos supermercados, ou o Vegano Vivo, do qual sou adepta 100%. Ainda que ao custo de quatro úlceras no estômago, que a levam esporadicamente ao hospital com dores terríveis, ela continua comendo aquilo que lhe evoca uma memória afetivo-saborosa de sua família no Ceará. Quanto à Jullya, que apesar de ter nascido no Ceará nunca viveu lá, transita por essas duas culturas de forma bastante diferente, muito mais leve e desembaraçada. Embora setenta por cento de sua alimentação contenha os alimentos que a mãe faz e lhe oferece, e ela adore essas comidas, também gosta de minhas “comidas vivas”, *vegan*as, e come frutas e saladas quando fica em casa comigo. Mesmo com todas as dificuldades que enfrenta na alfabetização, Jullya está na escola desde os quatro anos e já não possui no vocabulário a maioria das palavras que fazem parte da fala do dia-a-dia de sua mãe e já fizeram parte do seu próprio vocabulário. Ao contrário, sempre que sua mãe fala algumas palavras que ela já “aprendeu”, e acha que estão “erradas”, ela corrige e cobra de Solange a pronúncia “correta”.

Solange é apenas um exemplo com nome e rosto, mas todas essas questões que vivo com ela em casa são exatamente iguais às que vivo na escola com meus alunos

alfabetizando. A lição que essas convivências me oferecem é a de que é imenso o desafio de incluir as pessoas que possuem uma orientação cultural diferente da nossa, sem passar pelo desejo de transformá-las em nós mesmos, seja no que diz respeito à aprendizagem de uma língua escrita, cheia de normas, seja pelas pequenas crenças do dia-a-dia que vão desde a alimentação até as escolhas que precisam fazer para viverem com saúde e conforto. E vivem, dessa forma, transitando entre o saber científico, as demais culturas que estão postas no dia-a-dia e o saber que institui suas narrativas. Comparando a pragmática do saber científico com a do saber narrativo, Lyotard (1989) afirma que a primeira exige o isolamento de um jogo de linguagem, que é o denotativo, e conseqüentemente a exclusão dos outros. A segunda é partilhada, situa-se na interioridade de saber ser aquilo que o saber diz que é. Quanto à importância de um e de outro, Lyotard (1989) chama a nossa atenção, dizendo:

não se poderia, portanto, ajuizar nem da existência nem do valor do narrativo a partir do científico, nem o inverso: os critérios pertinentes não são os mesmos em ambos (Lyotard, 1989:45).

O autor afirma que em relação a esses dois saberes bastaria “ficar-se maravilhado” com esta variedade como acontece com as espécies animais e vegetais. Infelizmente, nós professores, estamos condicionados a só valorizar o que se encontra escrito nos livros, o que está dentro das normas, o que disciplina e torna homogêneos nossos alunos, aprendizes de nós. Com essa atitude perdemos a riqueza de conviver amorosa e solidariamente com outras formas de saber, de fazer e de compreender o mundo. Penso que só essa convivência pacífica entre as diversas linguagens, gramáticas e modos de pensar poderia fazer surgir um outro tipo de saber e conseqüentemente uma nova forma de poder poderia emergir e nos mostrar caminhos alternativos para que a justiça social e a paz se estabeleçam no mundo inteiro.

Em minha opinião, “incluir” é aceitar o outro com sua gramática, com sua forma de se mover no mundo e não transformar esses sujeitos à imagem e semelhança do homem a ser educado pela Cultura Moderna, ou seja, à nossa própria imagem, enquanto professores que fomos formados à luz desse paradigma. O que me inquieta após esse

estudo, acima de tudo, é o fato do quanto eu sou, para Solange, Jullya, e todos os meus alunos alfabetizando, querendo ou não, um referencial forte de poder e de modelo a ser seguido, ainda que eu não deseje isso; e mesmo, como me faz entender Solange ao longo desses dez anos de convivência, que eles não queiram negar a sua cultura. Meu poder em relação à Solange está dado duplamente, uma vez que sou sua patroa e professora, além disso, sou branca, não nordestina, prestes a terminar um curso de doutorado. Apesar de ser oriunda de uma família de pessoas bastante simples e de pouquíssima escolarização, o lugar que eu ocupo hoje, como profissional da educação, faz de mim, em relação a esse grupo social, alguém que exerce uma grande influência. Por minha vez, também transito entre o meu mundo, o mundo de Solange, e o dos meus alunos, aprendendo e incorporando muitas experiências e saberes trazidos por eles, tentando não ser um modelo a ser seguido, embora eu nem saiba se isso é possível. Não desconheço que estamos o tempo todo, eu e eles, imersos numa *zona de desenvolvimento proximal*, mas gostaria que essas aprendizagens que vamos produzindo diariamente pudessem conviver, ainda que conflituadamente, com as nossas crenças anteriores. Assim como Solange me diz que quer ser “estudada” e “sabida das coisas da fala e da escrita” e mesmo assim resiste em se apropriar desses saberes, eu também vivo a contradição de ao mesmo tempo em que ensino as lições da cultura letrada para ela sabendo que isso, da maneira como está posto, é um processo de aculturação; tento compreender sua cultura, sua gramática e todos os seus hábitos como algo perfeitamente apropriado e legítimo enquanto expressão de uma cultura particular, com uma gramática própria e com sua lógica consistente. Meu grande desafio é aceitar que ela, convivendo comigo em minha casa, viva seus preceitos culturais sem interferir em sua linguagem nem em sua alimentação, nem nos demais valores em que ela acredita, sem de forma alguma desqualificar sua cultura. E esse tipo de postura tento adotar também com os meus alunos das escolas nas quais trabalho. Para mim, é extremamente difícil ver Solange se encher de amidos e carboidratos, enquanto seu estômago reclama e a faz sofrer dores terríveis, ao mesmo tempo em que se expõe, numa sociedade preconceituosa e excludente, ao falar em sua variante lingüística; e ouvir então, comentários maldosos que a fazem se sentir inferiorizada e voltar para casa me pedindo para que não a deixe falar “errado”.

O difícil para mim é me livrar dos preconceitos que fui adquirindo ao longo da

vida e que me fazem reforçar tantos estigmas que habitam a sociedade e afetar meus alunos com as minhas crenças, embora eu também seja afetada por eles. Este estudo me fez perceber o quanto minhas atitudes “pedagógicas” em relação à Solange e à maioria dos meus alunos ainda estão longe do meu desejo de produzir com a minha forma de educar, outros efeitos na vida dessas pessoas. A respeito da familiaridade e do estigma Goffman (1963) avisa que a familiaridade não reduz necessariamente o menosprezo. Ele diz que as pessoas que convivem com grupos socialmente estigmatizados conseguem, com bastante habilidade, manter os seus preconceitos. São palavras do autor: *“é mais importante aqui, entretanto, ver que as várias conseqüências de uma ordenação completa de suposições virtuais sobre um indivíduo podem estar nitidamente presentes em nosso trato com pessoas com as quais mantivemos uma relação duradoura, íntima e exclusiva. (Goffman, 1963:63).*

Na opinião de Goffman (1963) falar sobre o papel que uma determinada pessoa desempenha, seja como profissional, como amiga, como aluna, enfim, é colocá-la numa categoria que não pode ter mais do que um membro; entretanto, há toda uma categoria implícita em que ela é somente um membro, com a combinação única de sua história de vida que são incorporados como marcas positivas de apoio à sua identidade. É bastante provável, continua ao autor, que características singulares, historicamente imbricadas, tenham as margens de nossa relação com essa pessoa; ainda assim, no cerne dessa relação há um ordenamento completo das previsões socialmente padronizadas que possuímos a respeito de sua conduta. Assim, quer tenhamos uma relação íntima com essas pessoas ou com estranhos, *“acabaremos por descobrir que as marcas da sociedade ficam claramente impressas nesses contatos, colocando-nos em nosso lugar”*(Goffman, 1963:63).

Vivenciei muito com Solange e com os meus alunos, e aprendi com Goffman (1963), que há um enorme interesse por parte dos indivíduos estigmatizados em adquirir uma identidade pessoal que não seja a “sua”, ou em se desvincular de sua identidade original, como nos exemplos, trazidos por ele, de várias pessoas que não mediram esforços em marcar com cicatrizes as pontas dos dedos para que não precisassem assinar com as digitais, ou mesmo, destruir certidões de nascimento para apagar a ausência de pai, ou a referência de nascimento em local totalmente desprestigiado - no caso de nossos adultos sem alfabetização - uma cidade do nordeste. Vivenciei, sobretudo, o conflito que

se estabelece quando a possibilidade de mudança ameaça a própria possibilidade da existência (Hall, 2003) e leva Solange e os outros a superporem os conhecimentos adquiridos aos seus saberes da experiência e, a partir daí, viverem na escola entre esses dois mundos sem, contudo, viabilizarem uma mudança, permanecendo num eterno processo metafórico (Senna, 2007a). Sonho com uma possibilidade de síntese autorizada que acomode ambos os mundos, e faça surgir uma nova forma de existir que seja legítima. Isso acontece, principalmente, porque nenhum deles está autorizado a transitar livremente em qualquer desses mundos, pois as relações de poder que ainda estão postas falam extremamente alto.

Em meio a toda essa problemática, eu fico com o meu gesto alfabetizador no ar, esperando que o sujeito/aluno que está dentro de minha sala de aula me diga o que ele deseja, realmente, o que ele precisa, o que foi fazer ali, e que me ajude a sair desse impasse, me forneça pistas a partir de seus *processos metafóricos*, que me façam ser capaz de produzir uma educação que nos sirva, a mim e a eles. Além disso, chego mesmo a duvidar, se o acesso a essa tecnologia, ou seja, inseri-los nos atos de leitura e nas práticas de escrita, vai trazer um benefício explícito para essas pessoas, ou se apenas cumpre o desejo de uma classe dominante que não aceita nem reconhece aqueles que não têm a leitura e a escrita como referências de vida. Há quem diga que um número considerável de adultos vai à escola para socializar-se, distrair-se, e que estão pouco se importando com a questão da aprendizagem. Ainda que tal afirmação possa ser verdadeira, penso que esta interpretação é bastante perigosa e pode servir para acomodarmos nossa consciência em uma prática aligeirada, sem uma consequência pedagógica relevante, e para preenchermos nossa incapacidade de dar conta de alfabetizar esses adultos da forma como eles têm direito, nos valem de atividades lúdicas que motivam muito mais o aluno do que nossas maçantes aulas de ler e escrever. Aqui é importantíssimo lembrar que, acima de tudo, trata-se de uma questão de direito (Parecer 11/2000).

Assim, a questão do fracasso ou do baixo desempenho desses alunos nas classes de alfabetização e na escolarização fundamental, como um todo, por conta de sua pouca habilidade com a leitura e a escrita, torna-se o principal fantasma desse trabalho, que realizo amorosamente, no intuito de possibilitar a essas pessoas o acesso e o domínio dos saberes produzidos pela humanidade. Talvez se nós, profissionais da educação,

principalmente os alfabetizadores, nos libertássemos nas práticas pedagógicas das categorias “sucesso” e “fracasso”- já que uma pressupõe a outra - seríamos capazes de pensar uma relação de outra qualidade da escola com esses sujeitos, de nós mesmos com a nossa prática e a nossa vida, da escola com a sociedade em geral. Isto traria coerência ao nosso fazer e ao nosso desejo de construir um mundo melhor, na perspectiva do “junto com” todos os interessados nessa construção, e não “para eles”. No entender de Senna (2007) *“no lugar hoje ainda ocupado pelo conceito de fracasso, deve-se instaurar a categoria diferença e nela focar os estudos e as pesquisas. Trata-se de substituir a pesquisa sobre a deficiência do outro em comparação com algum ideal de sujeito cognoscente, indagando-se, em lugar disso, sobre o que há de singular no outro que o torna mais um sujeito cognoscente”* (Senna, 2007:160).

E é aí que a problemática deste estudo se situa, e é aqui que a questão se torna grave, uma vez que oferecemos uma escola com métodos e metodologias de aquisição da língua escrita baseados em uma forma idealizada de pensamento, que traz um sujeito definido *a priori*, a despeito de esse sujeito a educar ser totalmente estigmatizado por diversos fatores, como analfabetismo, afro-descendência, pobreza, e também por serem moradores de favelas e demais periferias excluídas. Em contrapartida à oferta, recebemos nas escolas alunos jovens e adultos oriundos da cultura oral e, desta forma, providos de um modo de pensar de natureza estritamente narrativa. No limiar desse confronto de modos de pensar, situa-se o professor, perplexo, frente à impossibilidade de fazer com que seus alunos se apropriem dos conteúdos que ele precisa ensinar, em nosso caso, a leitura e a escrita. Pior, oferecemos a eles uma escola cujos rituais estão impregnados por uma idéia de infância que não serve nem às crianças; infância enquanto minoridade, dependência e necessidade de tutela (Khan, Leal, 1999, 2003). E, neste momento de reflexão, quero mais uma vez tirar das costas dos professores e das professoras a culpa pelo baixo desempenho dos alunos, pois sei que todos estão fazendo da melhor forma aquilo que sabem e que podem fazer, limitados a uma formação que não tem dado conta de prepará-los adequadamente para realizar tarefa tão complexa.

É bastante significativo perceber, e quem atua há muito tempo com educação e já se deu conta disso, que os professores, quando optaram por sê-lo escolheram um caminho, uma escolha que para a maioria vai durar a vida inteira. Interessante é observar que, apesar da escolha, movidos por uma grande frustração, eles se interrogam e pedem

ajuda quando pensam sobre o que fazem e como fazem. Senna (2002) ilustra esta questão dizendo que *“somos professores e, antes de tudo, sabemos o que queremos para o resto de nossas vidas: estar na escola com os alunos”* (Senna, 2002:4).

Como adversários, temos ainda a precária oferta dos cursos de formação de professores para a EJA, que acentua as nossas dificuldades em tornar essas pessoas parte integrante da sociedade, sem perder suas identidades, seu gosto por coisas que habitam outra realidade de vida, que sejam felizes e livres, bem ao gosto de Foucault (1987b) que tanto pesquisou para que a dominação pudesse ser desvelada e posta para fora da vida de quem quer que seja. O perverso dessa situação reside no fato de que todas as formulações que têm surgido como formas de resolver o conflito do baixo desempenho dos alunos, apesar de serem novas ou “inovadoras”, estão igualmente ancoradas em uma perspectiva científica, cartesiana e engessada na sua máxima de trazer desenvolvimento para as nações tão ao gosto da UNESCO, que competentemente tem se esforçado para manter tudo nos mesmos patamares e na mesma lógica. E mais uma vez quero dizer que ainda é muito pouco educar para a tolerância, pois tolerar é uma concessão que se faz ao outro, uma espécie de favor, numa relação de superioridade, e concordando com Saramago (2006) temos que produzir uma relação da qual estejam fora a tolerância e a intolerância, para que possamos construir uma verdadeira relação de igualdade.

E aqui desejo reafirmar que o presente estudo, além de problematizar o que ocorre no interior das escolas de EJA, e tentar compreender melhor o pouco sucesso dos alunos em processo de alfabetização e escolarização, não tem por objetivo criar uma tese de desqualificação dos valiosos estudos de Descartes nem de suas intercorrências. Tampouco ignoro ou refuto os progressos da ciência. Também não desconheço que em relação às verdades absolutas, muito já se desconstruiu e relativizou, mas não posso me furtar de reconhecer que as escolas foram inspiradas pela Ciência Moderna e quando situam-se em uma sociedade complexa como a brasileira, provocam consciente ou inconscientemente, uma estagnação na singularidade dos sujeitos, sem ousar reconhecer que precisa haver outros caminhos de conceber esse sujeito/aluno adulto das classes de alfabetização e das demais séries da Educação Fundamental da EJA. Esse outro caminho necessita ser construído principalmente na escola e interferir na forma como alfabetizamos e ensinamos a Língua da Portuguesa.

Se ficou parecendo que esse estudo foi construído numa perspectiva maniqueísta, esquemática ou dicotômica, este nunca foi o meu objetivo, e cada vez mais me certifico da pluralidade de possibilidades face às múltiplas constituições de sujeitos. Vejo com muita esperança a possibilidade de revisitar, consciente e comprometidamente as teorias pedagógicas e os paradigmas de alfabetização concebidos anteriormente, fazendo-o sob outra perspectiva, com um outro olhar. Acredito nas perspectivas múltiplas que se anunciam em todos os setores de análise seja ela de que natureza for. Apesar disso, é inegável reconhecer que o advento da ciência moderna, que consagrou o inatismo como uma potencialidade pressuposta no processo de aprendizagem, semeando a medicalização na educação, o preconceito e a exclusão, também trouxe muitos feitos importantes no âmbito das políticas mundiais. Essa perspectiva está presente, principalmente nos princípios que fundamentam as ações da UNESCO. Assim pensando, até Vygotsky (1998) com sua interessante teoria da aprendizagem que, diferentemente de Piaget, em tantos aspectos, ainda incluiu a influência da aprendizagem no estudo do pensamento, trazendo revelações importantíssimas sobre a constituição das singularidades do sujeito, afirma enfaticamente em sua obra que nós professores temos que promover o “bom ensino” referindo-se à promoção de uma forma de aprendizagem que conduza o aluno a se apropriar dos saberes escolares concebidos na perspectiva do saber científico.

Assim, esse padrão de reconhecimento da ciência moderna que tem predominado ao longo de alguns séculos, está cada vez mais fortalecido dentro da instituição escolar, mesmo nas escolas criadas para as classes populares, seja para crianças e adolescentes ou para jovens e adultos. Constituída dessa forma, a escola não conseguiu evitar o surgimento da intolerância, do estigma e da cultura do fracasso no âmbito da sociedade brasileira. Este último sobrevive até hoje, uma vez que muitos têm sido os esforços para que a segregação cultural perca sua força, e a política da tolerância seja convenientemente implantada pela UNESCO, e não podemos desconhecer que nenhum desses esforços foi capaz de resolver a questão do fracasso escolar das classes populares, e como diz Senna (2007a), de impedir que se fizesse “*a educação pela cura e da tutela pelo Estado*” (Senna, 2007a:159).

Hoje, sob o pretexto de se trabalhar por uma “educação de qualidade”, a questão

do fracasso escolar volta à cena com força total, e retoma o discurso que afirma ser o sujeito moderno, qualificado em bases acadêmicas sólidas, o único capaz levar a sociedade ao desenvolvimento, à felicidade e ao progresso, em detrimento das “múltiplas identidades, das vocações regionais”. Desta forma, apesar de tanto já se ter avançado no sentido de desconstruir a idéia de que haveria uma verdade absoluta a ser perseguida pelos estudos científicos, e por mais que nós, os professores que estamos nas salas de aula, hoje, nada tenhamos de “excludentes” em nossas atitudes pessoais, a instituição escola, ainda não deu conta de incluir em seus procedimentos a perspectiva da existência múltipla dos sujeitos e sua diversidade cultural tão significativa e que influi nos modos de pensamento dessas pessoas. Além disso, nos lembra Senna (2007a) a comunidade acadêmico-científica, que abandonou a pesquisa sobre o sujeito escolar da era da tolerância, apesar de ter avançado na descrição dos sujeitos sociais em aproximação à Modernidade *“muito pouco [se] avançou, até o presente, no estudo sobre os sujeitos cognoscentes formados à margem da influência cultural do homem cartesiano”* (Senna, 2007: 159).

Senna (2007) complementa a reflexão acima, dizendo que à escola coube, tão somente, “enlouquecer” a si, seus alunos e professores frente à tarefa de dar vez e voz à população marginalizada à luz da cultura científica hegemônica. Nessa perspectiva, a questão que se coloca é a de responder: o que é uma prática inovadora? Na minha opinião, uma prática inovadora é aquela que ousa compreender melhor esse sujeito aprendiz, relacionando-o à historicidade de sua cultura e valorizando seus conhecimentos com a real importância que eles possuem, não como um favor, mas como extremamente necessários para a chegada de um futuro sem medo. Uma prática inovadora e coerente com uma proposta inclusiva necessita de novos referenciais teóricos, algo desatrelado à arrogância de uma ciência que não reconhece outras lógicas de construção de saberes nem de formas de pensar.

Dessa forma, redefinir o conceito de Letramento me parece um bom começo, uma vez que Senna (2007a) propõe associá-lo à teoria da gramática e a sua fenomenologia, para que se obtenha uma adequação em sua formulação e seja possível obter a aprendizibilidade em sistemas metafóricos controlados por modos de pensar e intenções comunicativas de naturezas distintas daquelas que foram idealizadas.

Existem várias análises de cartilhas e muitos estudos sobre as teorias do conhecimento que fundamentam sua criação. É bem verdade que essas análises e cartilhas dizem respeito às crianças e não aos adultos. Mesmo assim, os resultados dessas análises são conhecidos corriqueiramente por nós, e este estudo, apesar de ter sido necessário para que eu pudesse obter um quadro geral das teorias do conhecimento, não trouxe muitos elementos novos para minha reflexão. O que foi realmente significativo, nesta parte do estudo, e fundamental para que eu pudesse refletir sobre o insucesso dos alunos jovens e adultos em processo de alfabetização, foi o esmiuçar da Psicogênese da Língua Escrita, uma vez que esses referenciais teóricos fazem parte da minha prática desde 1996. Aqui, nesta análise, com o auxílio das pesquisas de Senna (1995, 2002, 2004, 2005, 2007a, 2007b), pude compreender o porquê de não conseguirmos obter sucesso com os nossos alunos em processo de alfabetização, mesmo após nos tornarmos construtivistas e adotarmos a Psicogênese da Língua Escrita como orientação a ser seguida no processo da Alfabetização, tal como nos aconselham os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ferreiro e Teberosky (1999) lançam mão de aportes teóricos de Jean Piaget, Noam Chomsky e Lev Vygotsky, que em princípio parece uma associação bastante interessante, até porque Ferreiro e Teberosky (1999) assumem corajosamente um arranjo teórico de natureza diversificada, diferente da tradição acadêmica que preferencialmente postula referenciais teóricos filiados a uma única corrente de pensamento. A questão crucial dessa formulação teórica é que ela pressupõe, como aprendente, um sujeito idealizado, que a priori produziria um certo modelo também ideal ou padronizado de gramática, concebido como um padrão gramatical hegemônico diante um complexo de variantes raramente exploradas no processo descritivo, seja, ainda, pela pré-concepção de uma estrutura conceitual de gramática, associada a um só modelo de processamento frasal. Trata-se de uma estrutura determinada na tradição gramatical, sob influência da filosofia aristotélica (Senna, 1995). Ao levarmos em conta que Chomsky (1972) trabalha com uma concepção única de “estrutura profunda” empregada correntemente às teorias gramaticais, no século passado à qual se associam, simultaneamente, o conceito de oração e toda a lógica cartesiana de organização sintática, assusta-nos a possibilidade de estar alfabetizando com uma metodologia que não leva em conta o sujeito aprendente das salas de aulas brasileiras. Assim, não é de admirar que Solange, Eleuzina e Abraão, fiquem estagnados

num determinado modelo de construção da escrita que não avança para uma “hipótese ortográfica”. Eu diria mesmo, que muitos desses alunos, não chegam a derivar a forma escrita que é denominada por Ferreiro e Teberosky (1999) como “hipótese alfabética”.

Assim, uma constatação que precisa ficar explicitada é a de que o sujeito da alfabetização que a Teoria da Psicogênese descreve pouco ou nada tem a ver com o sujeito da alfabetização das escolas de EJA. E é por isso que eu, e os demais alfabetizadores que trabalham com jovens e adultos continuamos sentindo a frustração de não conseguir tornar nossos alunos em sujeitos leitores e escritores competentes, conforme nós e eles desejamos. Olhar a Psicogênese da Língua Escrita e poder separar o que nos cabe do que nos sobra me parece uma possibilidade bastante interessante para começar a pensar uma forma de realizar este trabalho com olhos, ouvidos e bocas brasileiros. Desta forma, os estudos que realizei me instigam a continuar caminhando no sentido de poder investigar, enquanto pesquisadora, o processo de alfabetização sob uma outra perspectiva, pensando uma forma de encaminhar a tarefa de ensinar a ler por outros caminhos, que não invalidem o acumulado e nem rejeitem a possibilidade de mudança. É bom que se diga, e é extremamente animador lembrar, que na passagem para o século XXI surgem no horizonte estudos que visam superar a concepção do “sujeito lógico-moderno”, ampliando-se o conceito de “atos de fala” para o de “atos comunicativos” (Habermas, 1990), criando uma cisão entre a análise do discurso e a teoria da gramática. Além disso, Senna (2007b) nos lembra que com a Sociolinguística de Labov⁷⁵, fala e escrita podem, finalmente, ser analisadas como fenômenos materialmente distintos e autônomos entre si. E esse fato, desvela a natureza gramatical de estruturas textuais planejadas e organizadas por sujeitos não-alinhados à cultura científica, mas à ordem da interação sob condições de comunicação específicas da fala, regidas pelo estresse da velocidade e da pluralidade de ações comunicativas (Senna, 2007b), e aqui, podemos encontrar uma luz para enfrentarmos, sem medo, a problemática do pouco sucesso dos nossos alunos da EJA. Poder incorporar o fator intencionalidade aos estudos gramaticais, acredita Senna (1995,

⁷⁵ William Labov se caracteriza, portanto, por definir uma forma de investigação da linguagem pela perspicácia do realismo e por um elevado sentido da realidade. Sobrepondo-se a qualquer paradigma linguístico, ele entende a tarefa sociolinguística como uma opção pelo *realismo empírico*, frente às ortodoxias. Isto é: a fidelidade à experiência mesma da língua, a sua circulação e atuação em contextos de linguagem, plurais, complexos e, às vezes, – aparentemente – não-sistemáticos (Labov, 1983).

2007a, 2007b), incorporaria à teoria da lingüística, aspectos cujo controle não mais se circunscreveriam à estrutura interna dos sistemas regidos por regras gramaticais, autorizando, finalmente, Isauras, Solanges, Betanias e Raimundos, a transitarem de outra forma pelo mundo da escrita, inaugurando um tempo novo onde a fala não se reduziria a uma estrutura simbolicamente atrelada à universalidade da “estrutura profunda” de base lógico-cartesiana.

Voltando à questão das metodologias, inquieto-me quando lembro que quase todos os teóricos que construíram as metodologias que mais influenciaram a forma como se realiza a alfabetização, sempre o fizeram “em cima do muro”, sem assumir a paternidade de um método que por força das circunstâncias acabam criando. Ao mesmo tempo em que deram verdadeiras “guinadas” nas cabeças dos professores que estavam em sala de aula, “meteram a colher” no assunto, negaram e negam veementemente que estivessem propondo uma nova metodologia. Foi assim com Paulo Freire que depois de criar um sistema de alfabetização que foi denominado de Método Paulo Freire, que até hoje, quase cinquenta anos após sua criação é adotado não só no Brasil como em vários países do mundo, passou toda a sua vida afirmando que não era um metodólogo da alfabetização e que se isso fosse verdade ele teria bastante orgulho em confessar. Concordando com Paulo Freire, e defendendo sua postura, circula no senso comum o sentimento de que um dos maiores equívocos criados no Brasil em relação a Paulo Freire foi o de imaginá-lo como inventor de um método de alfabetização. E ainda, que o famoso “Método Paulo Freire”, foi uma contribuição filosófica e pedagógica à educação de adultos.

Fica então a impressão que criar um método não estaria à altura de um grande intelectual; talvez por isso Paulo Freire tenha negado tão veementemente a autoria de seu método de alfabetização de adultos. Ainda assim, o Método Paulo Freire correu o mundo e até hoje é amplamente usado, tanto no Brasil como nos países em desenvolvimento e ainda é motivo de reflexão e pesquisa.

Emília Ferreiro, com a Psicogênese da Língua Escrita também não assume que criou um método, diz que apenas realizou uma pesquisa que traz algumas descobertas sobre a questão da alfabetização. Ainda assim, podemos afirmar que essa autora, com suas pesquisas, realizou uma verdadeira revolução conceitual na forma como se concebia

alfabetização, e mesmo rejeitando a idéia de ter criado um método podemos identificar várias publicações, que divulgam a Didática da Psicogênese como se fosse um caminho a seguir. Em todas as palestras que profere, Emília Ferreiro é enfática ao dizer que não existe o "método Emília Ferreiro", com passos predeterminados, como muitos ainda possam pensar. Apesar disso, sua didática consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e é indicada como referência em todas as escolas brasileiras pelo Ministério da Educação e Cultura.

Moura (1999) que realizou uma importante pesquisa sobre metodologia de alfabetização de adultos comparando os estudos de Paulo Freire, Emília Ferreiro e Lev Vygotsky também afirma em sua pesquisa, que no âmbito do trabalho ela chama de (in)conclusões, que suas reflexões não devem ser tomadas como diretrizes, normas, modelos ou métodos, mas são apenas reflexões e indicações para aqueles que atuam na Educação de Jovens e Adultos. A autora afirma que sua pretensão, em relação às conclusões, é apenas a de mostrar alguns caminhos, no sentido de contribuir com aqueles que vivenciam a prática de alfabetizar jovens e adultos. Piaget (1987) também negou que tivesse construído um método de ensino e afirma que o construtivismo se refere ao processo de aprendizagem, que coloca o sujeito dessa aprendizagem como alguém que conhece, sendo este conhecimento algo que se constrói pela ação deste sujeito. Concordando com Mortatti (2000) e Senna (2007), se quisermos realmente enfrentar a questão dos métodos e das metodologias da alfabetização e os processos de aprendizagem não podemos nem desconsiderar o passado nem resgatá-lo, como se nada houvesse sido produzido pelas práticas e pelas pesquisas teóricas. No caso da Alfabetização de Jovens e Adultos, as concepções teórico-metodológicas seguem o seu curso de “filho feio” que herda os métodos e metodologias dos irmãos menores e maiores; uma roupagem que nunca lhe assenta bem, ora sobra como que por excesso de tamanho do campo epistemológico ao qual pertence, ora falta, como se fosse um “cobertor curto”; e no mais, esse “filho feio”, ninguém assume, não tem pai.

A formulação de uma base teórica para a alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da Educação Inclusiva pode se beneficiar bastante das teorias de Vygotsky (1982, 1987) uma vez que várias questões tratadas por esse psicólogo russo encontram-se no centro dos temas nevrálgicos e mal resolvidos das escolas das classes populares. A esse

respeito, temos os estudos de Senna (2004, 2005, 2006, 2007a, 2007b), Wertsch (1985), Oliveira (1999, 1997), Smolka & Góes (1993), Rego (1995) entre outros. Senna (2007a) aponta para o fato de que o conceito socio-interacionista de Letramento, pode nos colocar no caminho de compreender melhor os estudos sobre a teoria da gramática, pois é ela, e somente ela, a teoria da gramática, que pode dar sentido a uma ciência lingüística na medida em que pode ir além de uma fenomenologia materialmente centrada na empiria descritiva, ou na alienação sobre a pluralidade dos modos do pensamento. “devendo instituir-se sobre o princípio da transversalidade dos sistemas metafóricos (Senna 2007:67)

Neste trabalho, pude falar de minha prática, minhas inquietações, meu desconforto ao ver que tão pouco acontece no terreno pedagógico da alfabetização de adultos. Através dele, quero trazer uma reflexão fundada em uma prática que não deseja ser insurgente, teimosa nem periférica (Bezerra, 2007). Tomando emprestado dessa autora, eu diria que se trata de um trabalho “inscrito no âmbito de uma liberdade responsável e ajuizada”. Concluí, concordando com Bezerra (2007), que já está longe o tempo em que precisávamos ser reconhecidos como pessoas educadas, “obedientes e dóceis”, e concordo com a autora quando afirma que aqueles que fazem educação popular *“estão envolvidos diretamente com a costura do tecido social, com pontos finos e resistentes com os quais ajudam a preparar as condições de um desenvolvimento no qual todos estão incluídos e convocados a nele colocar a sua marca individual, uma marca única e insubstituível, numa perspectiva de desenvolvimento que tenha a nossa cara, que seja plantado no nosso chão cultural e construído com o nosso trabalho e nossa alegria”* (Bezerra;2997:2).

Talvez este estudo não ofereça qualquer novidade a quem já está nesse campo, pois já é sabido e convenientemente propagado há centenas de anos que os adultos que não foram escolarizados na tão proclamada “idade apropriada” são pessoas com extremo custo de alfabetização (Senna, 2002, 2004, 2005), vistos por alguns como “incapazes” (Bocanera e Couto Apud Freire, 1989); e por outros como fascinantes (Ostrower, 1992) e extremamente necessários à sobrevivência da sociedade (Bezerra,1992, 1995^a, 1995b,1999a, 1999b, 2007). Até aí, novidade nenhuma.

A originalidade deste estudo, na minha opinião de alfabetizadora que ainda se encontra em sala de aula, consiste em poder sistematizar as principais questões que contribuem para o pouco sucesso dos jovens e adultos no interior da escola de EJA,

requisitando a história e com ela a legislação, a constituição dos sujeitos, as teorias de aprendizagens e métodos de alfabetização, as implicações decorrentes do processo de gramatização das línguas; os conceitos de letramento, alfabetização e inclusão; e identificar onde cada uma não realiza a tarefa de incluir pessoas jovens e adultas que buscam a escolaridade tardiamente na sociedade letrada. Pretendi (re)configurá-las e (re)inscrevê-las num outro campo conceitual e metodológico. Vê-las sob outra ótica. Uma ótica que rejeita tanto a “salada metodológica” descrita por Moura (1999), quanto as redentoras questões proclamadas pela Psicogênese da Língua Escrita formulada por Ferreiro e Teberosky (1999). Um equacionamento que habite uma outra base teórico-metodológica, que reinscreva a questão de outro modo e que possibilite criarmos um novo ponto de partida para as pesquisas sobre Letramento e Alfabetização que redefina a compreensão do problema do analfabetismo ou dos processos metafóricos produzidos pelos jovens e adultos. Meu desejo com esta pesquisa é poder contribuir na construção de uma ação pedagógica que retire essas questões desse *limbo* que elas habitam atualmente, e com isso tentar produzir algo e nos faça refletir sob um outro prisma a questão da aquisição da leitura e da escrita por esses fascinantes *sujeitos estranhos* ao sistema escolar que encontram-se em nossas salas de aula. Este estudo me fez sair de um lugar muito antigo e me colocar num outro que reconhece que o aprendizado da escrita, da forma como está posto, como o acesso a um modo único e particular de produção textual, e considerar que esse modo em particular não é o mesmo que está circunscrito à produção da fala (Senna, 2007), do modo de pensar e da realidade cultural de nossos alunos.

Eu, por meu turno, a partir desse estudo, já configurei um novo caminho de busca, que era para mim totalmente desconhecido antes de começar a realizar esta pesquisa. É com muita esperança que término esse estudo acreditando que podemos circular, ainda que timidamente, pelas diversas áreas de estudo em busca de subsídios para a realização de um projeto educativo que esteja em consonância com o dinamismo da sociedade (Bezerra, 2007). Alegro-me em ter “colocado as mãos”, ainda que muito timidamente, na área da Lingüística e de ter “passeado” pelos conceitos de Letramento de uma outra perspectiva, com um outro enfoque. Espero pelo dia em que possamos realizar uma nova configuração desses conceitos tão carregados de historicidade.

Da minha parte posso adiantar que esse estudo já inferiu inúmeras e significativas modificações na minha prática, tanto como alfabetizadora, como formadora de professores da EJA.

— 8 —

Bibliografia e Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Niccola. Dicionário de Filosofia. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; tradução de Ivone Castilho Bennetti – 4ª Ed – São Paulo: Martins Fontes, 2000

ABREU, Alberto. A Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. Publicado em FILOSOFIAON disponível em <http://albertoabreu.wordpress.com> .Publicado em jul 2006

AQUINO, Rubim, et alii. Brasil: uma história popular. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record. 2003

AUROUX, Sylvain. A filosofia da linguagem. Campinas : Unicamp, 1998.

_____, Sylvain. A revolução tecnológica da gramatização. Trad. do francês por Eni Orlandi. Campinas, SP : UNICAMP.1992.

BACHELLAR, Gaston . A poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARRETO, Vera e Barreto, Luiz Carlos. Um sonho que não serve ao sonhador. Revista Alfabetização e Cidadania. Ano 1. Número 1 . RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. P.31 a 37. Outubro de 1994

BARROS, Manoel. Livro das Ignorâncias. Rio de Janeiro:Editora Record 1994

BAUMAN, Zygmunt. O Mal-Estar da Pós-Modernidade. Rio e Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda.1998

BECKER, F. 1993. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. Porto Alegre. Paixão de Aprender, n.5:18-23.

_____, F. 2003. Vygotsky versus Piaget- ou sociointeracionismo e educação. In: R. L. L. BARBOSA (org.), Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas. São Paulo, Editora UNESP, n. 7:69-81.

BEZERRA, Aída et alii. Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular – Notas sobre as bases teóricas e metodológicas. Relatório de Pesquisa. SAPÉ. Rio de Janeiro. 1995

_____, Aída, RIOS, Rute. La negociación: Uma relación pedagógica posible. In: van Dam, et alii, Cultura e Política em educación popular. La Haya, Holanda: CESCO PAPERBACK, 1995

_____, Aída. Analfabeto é quem? Revista Proposta – Experiências em Educação Popular. Rio de Janeiro: FASE, nº 52, Ano XVI, Março de pp. 26-29. 1992

_____, Aída. Divagações Sobre a Paixão de Ler e Escrever. In: CADERNOS BAM. SAPÉ/ DPH/ FNDE/ SEF/ MEC. 1999.

_____, Aída. Recolocando as idéias sobre alfabetização digital. Texto do acervo Centro de estudos sobre Alfabetização de Jovens e Adultos e as Novas Tecnologias de Informação. Rio de Janeiro: SAPÉ – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação. 2003

_____, Aída. A educação alternativa hoje. In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos. Vol. 1 nº 1. Dez de 2007

BONFIM, Manoel. A América Latina: males de origem, Rio de Janeiro: Topbooks, 1991.

BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira. In: Mendes, Durmeval Trigueiro (org) et al. Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1998

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). A Questão Política da Educação Popular. São Paulo: Editora Brasiliense.1987

_____, Carlos Rodrigues . O Poder da Palavra. In: Brandão, Carlos Rodrigues. Saber e Ensinar . São Paulo: Campinas. Editora Papirus .1984.

BRITTO, Percival e D'ANGELIS Wilmar. Gramática do Preconceito. Textos ALB - Associação de Leitura do Brasil/UNICAMP. Disponíveis no site: www.alb.com.br

BRUNER, Jerome. A Cultura da Educação. Porto Alegre: Editora Artimed, Tradução Marcos A. G. Domingues, 2001

_____, Jerome. Realidade mental, mundos possíveis. Porto Alegre: Artes Médicas. 2ª reimpressão . Tradução Marcos A. G. Domingues, 2002

BUESCU, Maria Leonor de Carvalho. A gramática de Linguagem Portuguesa de Fernão Oliveira. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 1975

CALHÁU, Maria do Socorro M. e Aguiar, Alexandre. O que é o BAM. São Paulo: Revista Alfabetização e Cidadania - RAAAB. no. 5 - Julho de 1997

_____, Maria do Socorro M. Educação de Jovens e Adultos. História e Memória. Rio de Janeiro: Documentário. TVE. Especial Salto Para o Futuro. MEC/SECAD 2005

_____, Maria do Socorro Martins. "Eu tô virando outro." Rio de Janeiro:Dissertação de Mestrado. TESE/PUC-Rio. 1994

CARDOSO, Marlene Coan. A formalização como intersecção histórica da lingüística e da matemática. Revista Linguagem em Discurso, volume 1, nº 1, jul/dez 2001

CARVALHO, Merise Santos de. A Escola Pública de Ensino Fundamental Nos Projetos E Relatórios de Pesquisa do CNPq. Trabalho Apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd, no GT Ensino Fundamental, Caxambu, out 2005

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999

CASTORIADES, Cornelius. Para si e subjetividade . in: In: Pena-Vega, Alfredo e Nascimento, Elimar Pinheiro do. O Pensar Complexo – Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Editora Garamount. 1999

CESTARO, Selma Alas Martins. O Ensino de Língua Estrangeira:História e Metodologia. Artigo. Mimeo Univ. Fed. Rio Grande do Norte / USP. Encontrado em <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm> s/d

CHARTIER, Roger . As Práticas de Escrita . In: Ariès, Phillipe,et allii.História da Vida Privada. São Paulo: Companhia das Letras . 1991

CHAUÍ, Marilena. Fundamentalismo Religioso: A questão do poder teológico-político. In: Novaes, Adauto (org) Et Alli. Civilização e Barbárie. São Paulo: Companhia das Letras.2004

CHOMSKY, Noam. Lingüística Cartesiana. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Editora Vozes, 1972

_____, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1997.

_____. Noam. Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente. São Paulo: Editora Unesp. 2005

CLASTRES, Pierre. A Sociedade Contra o Estado. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves. 1978.

COBRA, Rubem Queiroz - Educação e Comportamento: Resumos Biográficos. Site COBRA PAGES, www.cobra.pages.com.br, INTERNET, Brasília, 1997

COSTA, N. *Terapia Analítico-comportamental: Dos Fundamentos Filosóficos à Relação com o Modelo Cognitivista*. Santo André: Editora ESETEC. 2002 .pp. 1-8

CUNHA, Euclides. *Os Sertões*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2000

CURI, Carlos Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamenta. *Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED*, Mai/Jun/Jul/Ago 1996, N.º 2, 4-17p.)

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon in: LA TRILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl, DANTAS Heloysa. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Editora Summus. 1992

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO – Agenda para o Futuro,. Documento produzido na V CONFINTEA, 1997, Hamburgo, do qual o Brasil foi signatário. Alemanha: SESI/UNESCO/ Educação do Trabalhador. Disponível somente *on line* no site: <http://unesdoc.unesco.org.br> , a partir de 1999

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, Vol. 1 . 1995

DESCARTES, René . *Discurso do Método*. Tradução de Paulo Neves.Introdução de Denis Lerrer Rosenfield. Porto Alegre: L&PM, 2007.

_____, René. *Discours de la méthode*. Paris: J. Vrin, 1935

DI PIERO, Maria Clara. *Transição de paradigma na educação de jovens e adultos: do ensino supletivo para a educação continuada ao longo da vida*. São Paulo. Mimeo. Ação Educativa, 2004

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Relator/Conselheiro Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, 20/05/2000

DUARTE, Newton. 1999. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. São Paulo, Autores Associados, 1998

ELIA, Silvio. *Orientações da lingüística moderna*. Rio de Janeiro : Ao livro técnico, 1978.

FÁVERO, Osmar. Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos no Brasil de 1947 a 1966.In: *Alfabetização em Foco*. Rio de Janeiro: Revista Cultural/SINPRO-Rio. Ano IV. Nº 5 (pp.04 – 19). Nov/2003

_____, Osmar. *Lições de História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil*. In: Oliveira, Inês Barbosa & Paiva, Jane (orgs). *Educação de Jovens e Adultos*. Coleção O

sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A. pp. 13-28. 2004

FERRARO, Alceu Ravanello. História Quantitativa da Alfabetização no Brasil. In: Ribeiro, Vera Mazagão. Letramento no Brasil. São Paulo: Ação Educativa/Editora Global/Instituto Paulo Montenegro. p.195-207. 2003

FERREIRO Emília, Teberosky, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. 1999

_____, Emília. Los Adultos Analfabetos Y Sus Conceptualizaciones Del Sistema De Escritura. DIE. Cuadernos de Investigacion Educativa. Mexico . 1983.

FOUCAULT, Michel . Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal. Tradução de Roberto Machado. 1979

_____, Michel. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1987b.

_____, Michel. La arqueologia del saber. México: Siglo Vienteuno, 1987a.

_____, Michel. Vigiar e Punir. Rio de Janeiro: Petrópolis. Editora Vozes. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. 8ª Edição. 1991

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Esboço de uma genealogia dos primeiros impressos para o ensino da escrita no século XIX. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Santos: Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2007

FRAGO, Antonio Vinão. Alfabetização na sociedade e na história: Vozes, Palavras e Textos. Editora Artes Médicas. Porto Alegre. 1993

FRAWLEY, William. Vygotsky e a Ciência Cognitiva, Linguagem e integração das mentes social e computacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, Brasília,DF: INEP, 1989

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra R.J. 1974.

_____, Paulo. Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água. 1993

FREITAS, M. T. de A. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In: Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28. 2000

FROMKIN, Victória e RODMAN, Robert. Aspectos gramaticais da linguagem. Coimbra: Livraria Almedina. Tradução de Isabel Casanova. 1993

GALTUNG, Johan. Literacy, Education, and Schooling – for What? In Turning Point: Ed. Bataille. S/d.

GARCIA, Pedro Benjamim. 360 º poesia reunida. Rio de Janeiro: Antograf Gráfica e Editora, 2005

_____, Pedro Benjamim. O Olho de Outro: Algumas Anotações Sobre Alfabetização de Adultos. In: Garcia et alii .CADERNOS DE EDUCAÇÃO POPULAR nº 8. Editora Vozes/Nova - Pesquisa e Assessoria em Educação. 3ª edição. Petrópolis. p. 9-18. 1986

GERMAIN, Claude . Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Paris: CLE International, 1993.

_____, Claude. As interações sociais em sala de aula de uma segunda língua ou de idioma estrangeiro . In: Garnier, Catherine et al. Após Vygotsky e Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991

GIUSTA, A. da S. 1985. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. In: Educ. Rev. Belo Horizonte, v.1: 24-31. UNIrevista -Vol. 1, nº 2 : (abril 2006)

GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mário Lúcio. Políticas Educacionais e a Formação de Professores Para a Educação inclusiva. Revista Integração. (s/d)

GNERRE, Maurizio. Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo: Livraria Martins Fontes. 3ª edição brasileira. Produção Gráfica Geraldo Alves. 1991

GOFFMAN, Irving. Estigma – notas sobre a manipulação de Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1988

GONZAGA, José Guilherme Franco. Conhecer com as mãos. In: Jornal “A Página”. Portugal: Ano 12, nº 126. ago/set de 2003. p.18

GRAFF, Harvey J. O Mito do Alfabetismo. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: Teoria e Educação. São Paulo: nº 2. . 1990. p. 31-64.

_____, Harvey. Os labirintos da Alfabetização – Reflexões sobre o passado e presente da alfabetização Porto Alegre: Editora Artes Médicas. Tradução Tirza Mya Garcia. 1994

GUIMARÃES, Eduardo e Orlandi, Eni P. (orgs.). Língua e Cidadania. Campinas: Editora Pontes, 1996.

GUY, G., FEAGIN, C., SCHIFFRIN, D., BAUGH, J. Towards a social science of language. V.2: Social interaction and discourse structures. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997

HABERMAS, Jürgen. Ações, atos de fala, interações mediadas pela linguagem e o mundo da vida. In: pensamento pós-metafísico. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro. 65-104. 1990

_____, Jürgen. O Discurso Filosófico da Modernidade. São Paulo: Editora Martins Fontes. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. 2002

HALL, Stuart. A Identidade Cultural da Pós-modernidade. Rio de Janeiro. DP&A, 2003

HARVEY, David. A Condição Pós-Moderna. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBS, Eric. A Era dos Extremos. São Paulo: Companhia das Letras. 2ª edição, 4ª reimpressão. 1995

ILLICH, Ivan . Na Ilha do Alfabeto. In: Illich et alli. Educação e Liberdade. São Paulo: Imaginário, 1990.

JACOBY, Russell. O fim da utopia - na política e cultura na era da apatia. Rio de Janeiro: Editora Record. 2001

JAMESON, Fredric. Espaço e Imagem – Teorias do Pós-Moderno e Outros Ensaios. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. 1994

JESPERSEN, Otto. Language: its nature, development and origin. Londres: George Allen & Unwin Ltd., 10a. impressão. 1954

KANT, Immanuel. Crítica da Razão Pura. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002

KENNEDY, David. As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião. In: Kohan, Walter & Kennedy, David. Filosofia e Infância: possibilidade de um encontro. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. pp. 129-159. 2000

KLEIN, Lígia Regina. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Editora Cortez. 1997

KOHAN, Walter (org). Lugares da Infância. Rio de Janeiro: DP & A. Brasília: Editora/CNPq. 2004

_____, Walter O. Filosofia e infância: Pontos de Encontro. In: Kohan, Walter Omar & Kennedy, David. Filosofia e Infância: possibilidade de um encontro. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. p. 59-74. 2000

Kohan, Walter Omar; Kennedy, David (Orgs.). Filosofia e infância: possibilidades de

encontro. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 161-205

LABOV, William. Modelos Sociolinguísticos. Tradução de José Miguel Marinas Herreras. Madri: Editora Cátedra, 1983

LAO-TSÉ, Tão-te chig. Tradução de Stephen Mitchell. New York:Harper & Row, p.55, 1088

LARA, Xico. Competência é para competir? In: Cadernos CERIS . O Futuro do mundo do Trabalho. Rio de Janeiro: CERIS/FINEP. Nº Especial. 2003

LEAL, Bernardina. Leituras da Infância na poesia de Manoel de Barros. In: Kohan Walter (org). Lugares da Infância. Rio de Janeiro: Editora DP&A. 2004

LEITÃO, Cláudio, Posfácio, In: Ramos, Graciliano .Infância. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Record 2003 p.269-282

LERNER, Délia Es possible leer en la escuela? IN: Seminário Internacional da Escola da Vila. Rio de Janeiro: Paper Maio.1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Tristes Trópicos. São Paulo: Editora Anhembi Limitada. Tradução de Wilson Martins revista pelo autor. 1957

LEWIN, Helena. O adulto analfabeto na América Latina. In: Garcia, Pedro (org) Alfabetização de Adultos na América Latina. Petrópolis: Editora Vozes em Co-edição com a NOVA- Pesquisa e Assessoria em Educação. Cadernos de Educação Popular nº 17. 1990

LINHARES, Andrea Regina Fernandes. Memórias Inventadas: figurações do sujeito na escrita autobiográfica de Manoel de Barros. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Letras. Mestrado e História da literatura. Núcleo de Informação e Documentação da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Dissertação defendida em Jul de 2006

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação. Belo Horizonte : Vigília, 1986.

LYOTARD, Jean-François. A Condição Pós-Moderna. Lisboa: Tipografia Guerra, Viseu. Gradativa Publicações Ltda. 1989

MACHADO, Roberto. Ciência e saber. A trajetória da Arqueologia do Foucault. São Paulo: Editora Graal, 1981

MANN, Erich Sheur. Tuiávii. O Papalagui. Comentários recolhidos durante a pesquisa. São Paulo: Editora Marco Zero. S/D

MARX, Karl. Manuscritos econômicos -filosóficos. São Paulo, Martin Claret, 73, 2004

MATOS, Maria A. de. Behaviorismo Metodológico e Behaviorismo Radical. Campinas: palestra apresentada no II Encontro Brasileiro de Psicologia e Medicina Comportamental, 1993. Disponível em <http://www.cfh.br/wfil/matos.html> , 1993

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco J. A Árvore do Conhecimento – as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Editora Palas Athenas. 3ª ed. 2003

_____, Humberto. Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2002

MEILLET, Antoine. Linguistique historique et linguistique générale. Paris: Klincksieck, 1926

MILHOLLAN, Frank, Forisha, Bill E. Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação. Coleção Novas Buscas em Educação. São Paulo: Editora Summus, 1978.

MOREIRA, Antonio Flávio B. O estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. In: Garcia, Regina, Zaccur, Edwiges e Giambiagi, Irene (orgs) Cotidiano – diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005

MORIN, Edgar . Por uma Reforma do Pensamento. In: Pena-Vega, Alfredo e Nascimento, Elimar Pinheiro do. O Pensar Complexo – Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Editora Garamount. 1999

_____, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro, Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2001

MORTATI, Maria do Rosário Longo. Cartilha e cultura escolar. In: Caderno Cedes, São Paulo: ano XX, nº 52, novembro de 2000b

_____, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: Editora UNESP/CNOPEd, 2000ª

MOURA, Tania Maria de Melo. A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Nos rastros de Foucault: Ética e subjetivação. Biblioteca virtual UNB. Espaço Michel Foucault. www.unb.br/fe/tef, Acesso em 02/02/2008

NEVES, Rita de Araújo, DAMIANI, Magda Floriano. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. São Paulo: UNIREvista, Vol. 1 , nº 2 Abril de 2006

NICOLA, Abbagnano. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1990. Verbete. Psicologia, subseção d. p. 810.

NOVO, Elizabeth Almeida Puchalski .Os Processos Sociais e a Alfabetização . Teoria e Educação nº.2 Porto Alegre.1990

OLIVEIRA, Inês Barbosa e Paiva, Jane (orgs). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2004

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In Revista Brasileira de Educação.59-72. nº 12 .set/out/nov/dez/1999

_____, Marta Kohl de. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione . 1997

_____, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez. P. 59 a 72.1999

ORLANDI, Eni P. Língua e Conhecimento Lingüístico. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTROWER, Fayga. A aventura do aprender e do saber. In: PROPOSTA\FASE . no.52.Rio de Janeiro. Março de 1992

PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adulto: questões atuais em cenários de mudanças . In: Oliveira, Inês Barbosa & Paiva, Jane (orgs). Educação de Jovens e Adultos. Coleção O sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A. p.p. 29-42. 2004

PAIVA, Vanilda Pereira, Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Editora Loyola 1987.

PARECER 11/2000. Parâmetros Curriculares Para a Educação de Jovens E Adultos. Documento do MEC. 1996

PAVLOV, I. P. Obras Escolhidas. São Paulo: Editora Hemus – Livraria Editora, 1970

PIAGET, Jean . A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974

_____, Jean. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____, Jean. A Psicologia da Inteligência. Trad. Egléa de Alencar. Rio de Janeiro:Fundo de Cultura, 1958

_____, Jean. Ecrits Sociologiques. Révue Philosophique de la France et l'Etranger. 53/4, pp 161-205, 1928

PLOTZ, Judith. Romantismo, infância e os paradoxos de desenvolvimento humano. IN:

POPPER, K. R. *A lógica da pesquisa científica*, Ed. Cultrix (tradução, 1975), São Paulo, 1959.

POPPER, K. R., 1956, *Acerca da inexistência do método científico*, in Prefácio da edição de 1956 do livro *O realismo e o objetivo da ciência*, Publicações Dom Quixote (tradução), Lisboa, 1987.

RAMA, Angel. *A cidade das letras*. São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1985

RAMOS, Graciliano. *Infância*. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Record , 2003

REGO, Teresa C.. *A origem da singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vygotsky*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação USP. 1993

_____, Teresa C.. *Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 138p. 1999

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo. Editora Schwarcz Ltda. 2002

_____, João Ubaldo. *Viva o Povo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1984

RIBEIRO, João. *Grammatica Portugueza*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1933.

_____, Joaquim. *A posição doutrinária de João Ribeiro na historiografia nacional*. In: Ribeiro, João. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1960

ROCHA JUNIOR, R. A. João Ribeiro entre História, Gramática e Filologia. *Revista Philologus*, v. 12, p. 7, 2007

SÁ, Raquel Stela de. *A Arqueologia: como os saberes aparecem e se transformam*. Artigo publicado no site da UNB <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco> 2006

SARAMAGO, José. *Tolerância*. In: *Almanaque do Aluá*. Rio de Janeiro: SAPÉ - Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação. Nº 2. 2006

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix. 25ª Edição. 2003

SENNA, Luiz Antonio Gomes. *De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva*. In: *Informativo Técnico-Científico. Espaço INES – Rio de Janeiro: nº 22, pp.52-59, Dez de 2004*^a

_____, Luiz Antonio Gomes (et Allii). A Linguagem Científica nas Culturas Oraís. Texto produzido para o Congresso Internacional: Educación y Desarrollo para el Futuro del Mundo. México, 2002

_____, Luiz Antonio Gomes (org). Letramento – Princípios e Processos. Curitiba: Editora IBPEX, 2007^a

_____, Luiz Antonio Gomes, Portes, Luiza Alves F. Por um construtivismo à brasileira – questões complementares sobre o sujeito da psicogênese. In: Letramento – Princípios e Processos. Curitiba: Editora IBPEX, 2007c

_____, Luiz Antonio Gomes. A heterogeneidade de fatores envolvidos na aprendizagem: uma visão interdisciplinar. In: Revista SIMPRO. Vol 6,. SIMPRO-RJ. pp 9-17. 2004b

_____, Luiz Antonio Gomes. Categorias e Sistemas Metafóricos – um estudo sobre a pesquisa etnográfica. Conferência proferida durante o IV Fórum de Investigação Qualitativa, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, de 18 a 20 de Agosto de 2005. Publicado em Educação em foco, ISSN 01043293. pp. 169-187. Março a Agosto 2006

_____, Luiz Antonio Gomes. O Conceito de Letramento e Teoria da Gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as teorias da linguagem e a educação. In: Revista DELTA. São Paulo: PUC-SP. pp: 45-70. ISSN: 0102-4450. 2007b

_____, Luiz Antonio Gomes. O leitor, o professor e o pensamento narrativo. Anais do “I Seminário Internacional de Educação” (Cianorte-Paraná-Brasil), pp. 2240-2244, Setembro/2001

_____, Luiz Antonio Gomes. O Planejamento no Ensino Básico & o compromisso social da educação com o Letramento. In; Educação e Linguagem. São José dos Campos: ISSN 1415-9902, pp 200-216, 2003

_____, Luiz Antonio Gomes. Psicogênese da Língua Escrita, Universais Lingüísticos e Teorias de Alfabetização. In: Alfa, São Paulo: 39, ISSN 0025216. 221-241. 1995

_____, Luiz Antonio Gomes. Reflexões sobre Mídias e Letramento. In: Oliveira, Inês; Alves, Nilda; Barreto, Raquel (orgs). Pesquisa em Educação – Métodos e Linguagens . Rio de Janeiro: Editora DP&A, ISBN: 857490-365-5. 2005

SHEURMANN, Erich. O Papalagi. Comentários recolhidos por Erich Sheurmann. São Paulo: Editora Marco Zero. Reimpressão 2003.

SHILLER, Johann Christoph Friedrich von. Naive and sentimental poetry and on the sublime. New York: Friedrick Unger. p.85, 1966

SMOLKA, A. L. B. & GÓES, C. (org). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Editora Papirus, 1993

SOARES, Leôncio. Brasil Alfabetizado em Foco .PGM 1 – Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco da História . Salto para o Futuro. Setembro de 2003

SOARES, Magda. Apresentação da Revista Educação e Sociedade. Vol. 23 nº 81, pp. 15-19, dezembro de 2002

_____, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 1998.

STRATHERN, Paul. Kant em 90 minutos. São Paulo: Jorge Zahar, 1997

_____, Paul. Platão em 90 minutos. São Paulo: Jorge Zahar, 1997

STRAUSS, Claude Levi. Tristes Trópicos. Portugal: Edições Setenta. 1975.

TFOUNI, Leda Verdiani Letramento e Alfabetização, In: Coleção polêmicas do nosso tempo, Cortez Editora. 2002

_____, Leda Verdiani, Adultos Não Alfabetizados – O Avesso do Avesso, Editora Pontes, Campinas.1988

TRINDADE, Azoilda L. da . Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: Trindade, Azoilda L. (org) et al. Multiculturalismo – mil e uma faces da Escola. Rio de Janeiro: Editora DP&A/SEPE.2000

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes,1984

_____, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2ª edição 1998

_____, L.S. Obras Escolhidas: problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1982

WADSWORTH, Barry J., Inteligência e Afetividade da criança na teoria de Jean Piaget. São Paulo: Editora Pioneira –Thomson Learning, 5ª Edição. 2003

WATSON, John Broadus. O comportamentalismo. In: Herrnstein, R.J. e Boring, E. G. Textos básicos de história da psicologia. São Paulo: Herder e EDUSP. Pp. 626-636.

WERTSCH, James V. Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Editora Paidós, 1985

Anexos

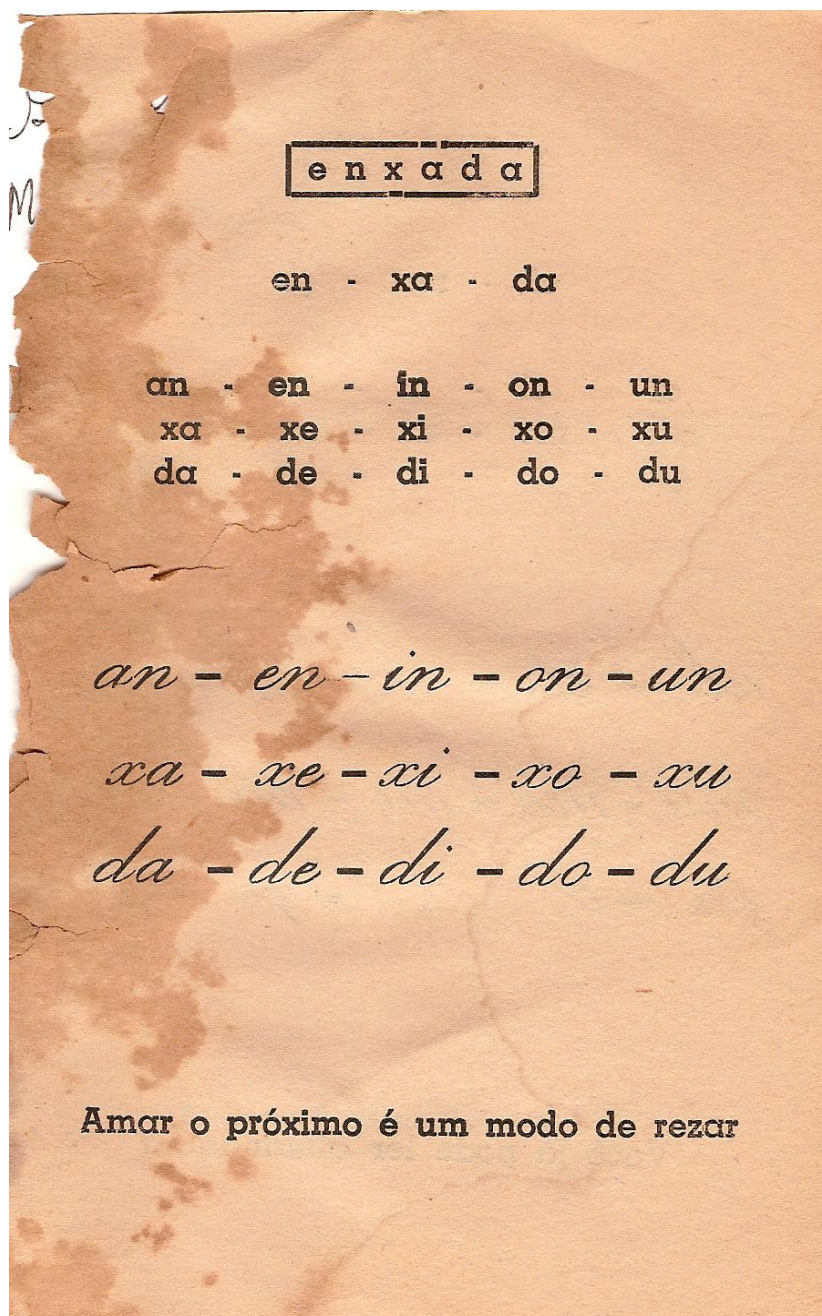


Figura 1

Eu, a casa e a família



*Eu vivo na cidade.
Eu e a família.
A casa é de tijolo e de madeira.
Amo a casa e a família.
Meu pai é dono da casa.*

Eu vivo na cidade

Figura 2



Figura 3

Figura 4



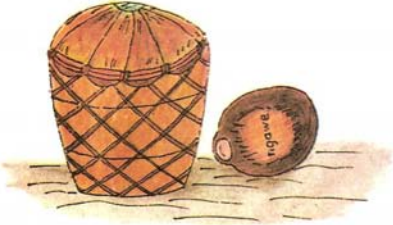
e

e

e E

e

E



u i

u - i

U I

u

i

U - I

11

Figura 5

Figura 6

2. Vamos treinar os movimentos das letras.

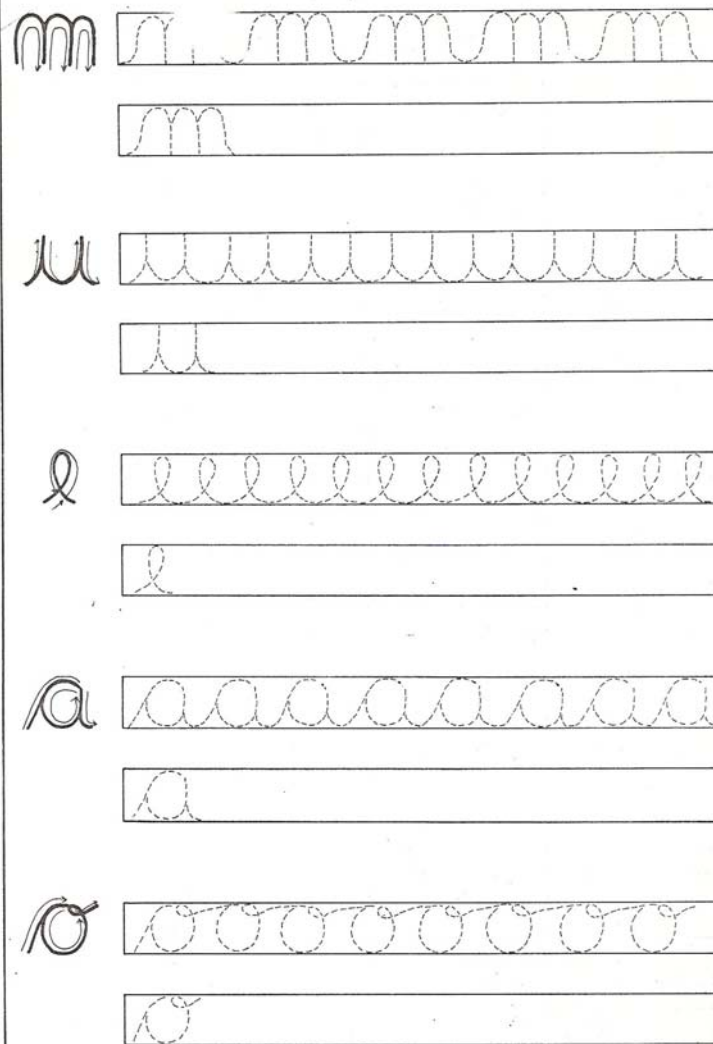
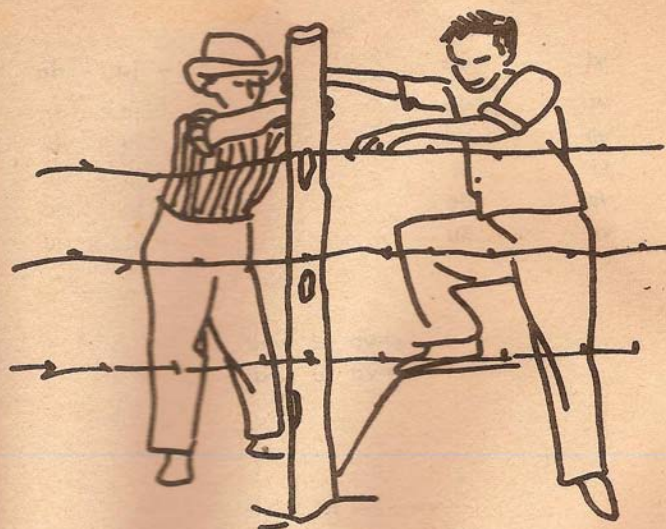


Figura 7



Figura 8



Donato ajuda Maneco na capina.
Donato e Maneco se ajudam.
Donato e Maneco vivem na comunidade.
O povo da comunidade se ajuda na vida.

vida
vida

ajuda
ajuda

Figura 9